



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: CULTURA,
DESIGUALDADES E DESENVOLVIMENTO
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Vinícius de Lacerda Miranda

**A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E AS DESIGUALDADES
SOCIAIS: reflexões a partir da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**

**CACHOEIRA – BAHIA
2021**

**A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E AS DESIGUALDADES
SOCIAIS: reflexões a partir da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.**

Vinícius de Lacerda Miranda

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**CACHOEIRA – BAHIA
2021**

M672r Miranda, Vinícius de Lacerda.

A Relação entre o Ensino Superior Público e as Desigualdades Sociais: reflexões a partir da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. / Vinícius Miranda de Lacerda. Cachoeira, BA, 2021.
184f., il.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Valença de Azevedo Costa

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de PósGraduação em Ciências Sociais: cultura desigualdades e desenvolvimento, 2021.

1. Ensino Superior – Finalidades e objetivos - Brasil. 2. Minorias – Condição Social – Brasil. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 378.81

Vinícius de Lacerda Miranda

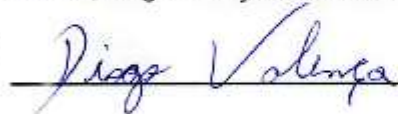
**A RELAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E AS DESIGUALDADES
SOCIAIS: reflexões a partir da Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia**

Dissertação submetida à avaliação para obtenção do grau de Mestre em
Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

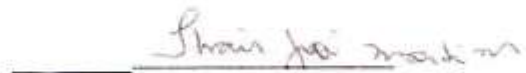
Cachoeira, 30 de junho de 2021.

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Diogo Valença de Azevedo Costa (UFRB – Orientador)



Prof. Dra. Thais Joi Martins (UFRB – Examinador)



Prof. Dr. Francisco Jatobá de Andrade (UFPE – Examinador)



CACHOEIRA/BA
2021

AGRADECIMENTOS

Eu tenho muito a agradecer.

Nunca poderia deixar de agradecer minha família, minha irmã (Ana Paula), meus sogros (Orlando e Nena), mas, principalmente, minha mãe (Diana). Seu esforço é a “pedra angular” de toda minha formação.

A realização de um curso de mestrado tem suas dificuldades. Tem momentos que conversar com os colegas e não se sentir o único pressionado por prazos, não se sentir “sozinho” naquela situação é uma ótima solução. Por isso, aqui agradeço aos meus colegas/amigos de turma, que vivemos juntos boa parte dessa jornada.

Preciso agradecer também a algumas pessoas que pouco sabem que foram muito significativos em minha trajetória. Enquanto eu vivia um momento de distanciamento e achava que chegava ao “fim da linha” de minha trajetória acadêmica, fui orientado, durante meu TCC em minha segunda graduação (Ciências Contábeis), pelo professor Dr. Juliano Almeida de Faria, hoje titular na Universidade Federal do Sergipe. Durante minha primeira graduação, a apresentação do TCC foi, digamos assim, um “Deus nos acuda”. Tinha muito medo como seria apresentar um novo trabalho. Aqui, agradeço muito ao professor Juliano, porque resgatou a vontade e a confiança para continuar estudando. Lembro que ouvi nessa banca: “É quase um cientista social”. Bom, aqui estou!

Quero agradecer também às pessoas que sabem o quão importante seria o seu apoio e simplesmente o fizeram. É um agradecimento especial para a equipe do Nurap (Bené, Jamille, Luisa, Mariana, Marylucia e Sandra) que me apoiou tanto no momento em que decidi tentar o mestrado, quanto no momento em que decidi me afastar de minhas atividades no núcleo para me dedicar ao curso. Agradeço também à Adyla que me apresentou Cachoeira, sem nunca pedir carona, e Caroline, que me deu suporte quando precisei e tornou o curso e seus horários uma coisa possível.

Agradeço também à banca que avaliou minha dissertação, Dr. Francisco Jatobá de Andrade (UFPE) e Dra. Thais Joi Martins (UFRB), por todas as sugestões e indicações feitas. De fato, muito tempo observando um objeto e nosso olhar vicia, foi muito bom ser avaliado por especialistas. Como respondi para quem me perguntou, minha qualificação foi muito boa. Recebi críticas, óbvio e normal do processo, mas, o cuidado que tiveram me fez sair da banca revigorado e “provocado” a fazer melhor.

Tenho que agradecer, naturalmente, à meu orientador, prof. Dr. Diogo Valença de Azevedo Costa. Foi muito bom trabalhar com professor Diogo e posso afirmar sem medo de parecer piegas que foi uma experiência onde aprendi muito. Ele tem uma qualidade que admiro demais, nenhum esforço passa despercebido e com isso ele procura incentivar e encontrar qualidades, mesmo quando a gente acha que fez o “pior trabalho do mundo”. Agradeço pela orientação e pelas conversas, onde sempre procurou me encorajar a buscar por mais. Aqui cabe, inclusive, um muito obrigado à Dra. Marcia Da Silva Clemente, que insiste em que eu “sonhe alto”.

Meus últimos agradecimentos, a “cereja do bolo”. Aqui agradeço imensamente à minha companheira, Jackeline. Se existe alguém que mais acreditou em mim, mais do que eu mesmo, desconheço. Agradeço por sua paciência, por ler meus resumos, ouvir minhas teorias, por me apoiar quando me senti cansado e, agora, por celebrar junto comigo. Agradeço, por fim, ao meu pequeno Guilherme, por nos alegrar com sua presença, por encher de amor as nossas vidas e por decidir querer nascer, literalmente, durante a última aula do tirocínio.

Obrigado!

RESUMO

A trajetória do ensino superior público brasileiro é marcada por desigualdades sociais. O acesso para a maioria das pessoas tem sido obstaculizado por "dispositivos" que garantiam a grupos elitistas as benesses e as distinções da formação superior. A partir do início da década 2000, esse panorama sofre algumas alterações, principalmente, com a implantação de políticas de interiorização e democratização das vagas de ensino superior. É dentro desse contexto que, em 2005, é criada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, instituição que se auto intitularia, já em 2017, como a "universidade mais negra do país". Pensando nisso, nos questionamos: o ensino superior público, aqui exemplificado pela UFRB, ainda se mantém como ferramenta reprodutora das desigualdades e estratificações sociais, mesmo após implementadas as políticas de universalização do acesso, inclusive para cursos mais concorridos? O objetivo desta pesquisa consiste em analisar se o perfil dos estudantes, inclusive de cursos de maior prestígio, tem se democratizado ou se as universidades continuam agindo como reprodutoras de privilégios e das estratificações sociais. Especificamente, buscamos discutir como se construíram as formas de ingresso no ensino superior e suas relações com as desigualdades sociais distribuídas entre os cursos; em seguida, comparar o perfil dos cursos por grau de prestígio, considerando elementos como características socioeconômicas, índices de evasão e índices de conclusão dos discentes; e, por fim, compreender a perspectiva dos discentes sobre universidade, escolha da graduação, desigualdades sociais e prestígio. Para respondermos a esses questionamentos serão feitas análises descritivas dos dados estatísticos disponibilizados pelo INEP (ENEM e Censo) entre os anos de 2014 e 2018. Em paralelo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos da universidade, que em virtude do contexto pandêmico ocorreram através de aplicativo "Whatsapp" e com técnica de amostragem em "bola de neve". Os dados nos apontam que a UFRB tem permitido maior ingresso de estudantes negros e pobres, inclusive para cursos de maior prestígio. Entretanto, quando confrontados os dados com as entrevistas e tomando os índices da Bahia como referência, notamos que tem sido mais difícil permanecer e graduar na UFRB do que no restante das universidades públicas da Bahia.

Palavras-Chaves: Ensino Superior – Desigualdades Sociais – Prestígio – UFRB

ABSTRACT

The trajectory of Brazilian public higher education is marked by social inequalities. Access for most people has been hampered by "devices" that guaranteed elite groups the benefits and distinctions of higher education. From the beginning of the 2000s onwards, this panorama has undergone some changes, mainly with the implementation of policies for the interiorization and democratization of higher education vacancies. It is within this context that, in 2005, the Federal University of Recôncavo da Bahia was created, an institution that would call itself, in 2017, the "blackest university in the country". With this in mind, we ask ourselves: does public higher education, exemplified here by the UFRB, still remain a tool for reproducing social inequalities and stratifications, even after the implementation of universal access policies, including for the most popular courses? The objective of this research is to analyze whether the profile of students, including those from more prestigious courses, has been democratized or whether universities continue to act as reproducers of privileges and social stratifications. Specifically, we seek to discuss how the forms of entry into higher education were constructed and their relationship with the social inequalities distributed among the courses; then, compare the profile of courses by degree of prestige, considering elements such as socioeconomic characteristics, dropout rates and student completion rates; and, finally, to understand the perspective of students on university, choice of graduation, social inequalities and prestige. To answer these questions, descriptive analyzes of the statistical data provided by INEP (ENEM and Census) will be carried out between 2014 and 2018. In parallel, semi-structured interviews were carried out with university students, which, due to the pandemic context, occurred through "Whatsapp" application and with "snowball" sampling technique. The data show us that the UFRB has allowed greater entry of black and poor students, including courses of greater prestige. However, when comparing the data with the interviews and taking the Bahia indexes as a reference, we noticed that it has been more difficult to stay and graduate at UFRB than in the rest of the public universities in Bahia.

Keywords: Higher Education – Social Inequalities – Prestige – UFRB

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos matriculados e concluintes na Escola de Minas de Ouro Preto, 1878-88	27
Tabela 2 - Dados sobre o número de matrículas em 1972 no Brasil.....	33
Tabela 3 - Relação de centros, localização e número de alunos da UFRB.....	45
Tabela 4 - Carga horária mínima dos cursos de graduação na modalidade presencial	76
Tabela 5 - Classificação de cursos por pontuação SIOPS	84
Tabela 6 - Ordem de classificação dos cursos da UFRB por ordem de prestígio	86
Tabela 7 - Relação de candidatos ENEM por raça e classe no Brasil – 2014 a 2018	109
Tabela 8 - Pergunta sobre a ocupação dos pais no questionário socioeconômico do ENEM	112
Tabela 9 - Graduandos (as) e a população brasileira segundo cor e raça - 2003 a 2018 (%).....	123
Tabela 10 - Graduandos (as) e a população brasileira segundo sexo - 2003 a 2018 (%).....	124
Tabela 11 - Graduandos (as) no Brasil, por faixa de renda mensal familiar per capita 2018 (%).....	124
Tabela 12 - Dados ausentes sobre cor/raça no censo Bahia e UFRB – 2014 a 2018 (%).....	125
Tabela 13 - Participantes da entrevista	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção de candidatos do ENEM por Cor/Raça no Brasil – 2014 a 2018	108
Gráfico 2 - Proporção de candidatos do ENEM por Cor/Raça e Classe Social no Brasil – 2014 a 2018	110
Gráfico 3 - Proporção de candidatos do ENEM por Cor/Raça e tipo de escola no Brasil – 2014 a 2018	110
Gráfico 4 - Proporção de candidatos do ENEM por Cor/Raça e grau de instrução escolar da mãe no Brasil – 2014 a 2018	111
Gráfico 5 - Candidatos do ENEM por Cor/Raça e tipo de ocupação do pai no Brasil – 2014 a 2018 (%).....	113
Gráfico 6 - Média Final dos candidatos do ENEM por Cor/Raça no Brasil – 2014 a 2018	114
Gráfico 7 - Proporção de candidatos do ENEM por Sexo no Brasil – 2014 a 2018.....	115
Gráfico 8 - Proporção de candidatos do ENEM por Sexo e Classe Social no Brasil – 2014 a 2018	115
Gráfico 9 - Proporção de candidatos do ENEM por Sexo e tipo de escola no Brasil – 2014 a 2018	116
Gráfico 10 - Proporção de candidatos do ENEM por Sexo e por grau de formação escolar da mãe no Brasil – 2014 a 2018	117
Gráfico 11 - Proporção de candidatos do ENEM por Sexo e ocupação do pai no Brasil – 2014 a 2018	118
Gráfico 12 - Média Final dos candidatos do ENEM por Sexo no Brasil – 2014 a 2018	119
Gráfico 13 - Média Final dos candidatos do ENEM por Cor/raça e Sexo no Brasil – 2014 a 2018	120
Gráfico 14 - Média Final dos candidatos do ENEM por tipo de escola no Brasil – 2014 a 2018	120
Gráfico 15 - Comparação entre Graduandos (as) Bahia e UFRB por cor/raça – 2014 a 2018 (%).....	126
Gráfico 16 - Graduandos (as) Bahia e UFRB por sexo – 2014 a 2018 (%).....	127
Gráfico 17 - Graduandos (as) Bahia e UFRB por cor/raça e grau de prestígio do curso – 2014 a 2018 (%).....	127
Gráfico 18 - Graduandos (as) na Bahia e na UFRB por sexo e grau de prestígio do curso – 2014 a 2018 (%).....	128
Gráfico 19 - Percentual de vagas ocupadas por cotas na Bahia e UFRB – 2014 a 2018 (%).....	129
Gráfico 20 - Graduandos (as) na Bahia e na UFRB por tipo de escola e cor/raça – 2014 a 2018 (%).....	130
Gráfico 21 - Graduandos (as) na Bahia e na UFRB por tipo de escola e sexo – 2014 a 2018 (%).....	130
Gráfico 22 - Desistentes na Bahia e na UFRB por tipo de escola e cor/raça – 2014 a 2018 (%).....	132
Gráfico 23 - Desistentes na Bahia e na UFRB por tipo de escola e sexo – 2014 a 2018 (%).....	133
Gráfico 24 - Desistentes na UFRB por nível de prestígio – 2014 a 2018 (%)	134
Gráfico 25 - Formados na Bahia e na UFRB por tipo de escola e cor/raça – 2014 a 2018 (%).....	135

Gráfico 26 - Formados na Bahia e na UFRB por tipo de escola e sexo – 2014 a 2018 (%).....	135
Gráfico 27 - Formandos na UFRB por nível de prestígio – 2014 a 2018 (%).....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
01 - Universidade e estratificação social: <i>locus</i> de reprodução meritocrática das desigualdades.	16
1.1. Universidade, uma ideia de bases elitistas.	16
1.2 A Universidade brasileira.	24
1.3 A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	43
1.4 Universidade sob a perspectiva decolonial.....	47
02 - Para cada curso o seu prestígio, para cada prestígio o seu aluno.....	56
2.1 - Entre classes e prestígio.	56
2.1.1. Classes, estamentos e grupos de status: um diálogo entre Weber e Bourdieu.....	57
2.1.2. Do prestígio.	60
2.2 - Do prestígio das ocupações ao prestígio dos cursos.	65
2.2.1. Escalas de hierarquia social.....	65
2.2.2. Estratificação entre profissões e cursos de ensino superior.	73
2.2.3. Hierarquia de cursos por prestígio.	82
2.3 - “Origens e destinos”	87
2.3.1. Cor/Raça e gênero.	87
2.3.2. Diferenças socioeconômicas.....	94
2.3.3. Economia das possibilidades	96
03 - Reprodução das desigualdades ou democratização da educação?	104
3.1 – Do processo seletivo - ENEM	105
3.2 – Censo do ensino superior e o perfil dos cursos.	122
3.3 – Entrevistas.	139
04 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	168
ANEXOS	176

INTRODUÇÃO

Esta é uma dissertação que discute educação e desigualdades sociais. Na verdade, é um esforço em um sentido que possa contribuir com a comunidade sobre questões que fazem parte de nossa realidade. Questões insistentes, porque também insistentes foram as tentativas de evitar enxergá-las. Existem diferenças entre quem, ou não, deve ascender socialmente? Quem faz esses critérios? Ou melhor, como eles operam? Em uma sociedade baseada no consumo, como a nossa, a ascensão está ligada diretamente ao poder econômico e ao prestígio. Mas então, como consegui-los?

Para muitos, a melhor opção está ligada ao tipo de carreira profissional. Mas, não basta apenas ter um emprego. A lógica que nos cerca torna cada vez mais distante o ideal romântico-bucólico do século passado, a vida moderna tem pressa. Em seu lugar, prepondera em nossas vidas o discurso meritocrático, “só tem”, “só possui” aquele que o fez por merecer. Portanto, trabalhar se faz necessário para todos, ao menos no discurso. Porém, a mesma meritocracia também serve para explicar como algumas pessoas possuem recompensas melhores. Se a necessidade do trabalho é “igual” para todos, então, alguns trabalhos diferem por serem mais valorosos e, portanto, merecem benesses correspondentes.

A meta, então, torna-se escolher a carreira mais prestigiosa possível. E qual instituição melhor que a Universidade para transformar “pessoas” em “profissionais”? As escolas técnicas ou outros institutos também o fazem, mas, sempre que possível, elas não serão a primeira opção. Principalmente, por não formarem nos cursos que oferecem os melhores prêmios sociais. Escolhido o caminho, agora é tentar trilhá-lo.

As vagas, no entanto, não atendem a todos os demandantes. Então, como definir quem deve ingressar? Nada mais “justo” que definir um processo seletivo que separe aqueles de maior merecimento, aqueles que fazem melhores pontuações, que conjugam melhor os verbos, que acertam com exatidão as contas e não invertem os sinais matemáticos, porque esses estudaram “mais” ou, pelo menos, “melhor”.

Desta forma, em linhas gerais, está posto um dilema do sistema de ensino superior brasileiro. Como conciliar a demanda de acesso à universidade com a oferta? Ao que parece, esse problema não afeta a todos os grupos sociais da mesma forma. O que seria dos privilégios se todos os candidatos acessassem, irrestritamente, o

curso desejado? Como se construiriam os controles sociais sobre as formações? Em outras palavras, como controlar o acesso aos cursos mais valorizados socialmente e de maior remuneração?

Para responder esse questionamento, fazemos um recorte que nos leva, inicialmente, para períodos medievais. Entendemos que possa parecer um pouco arbitrário e generalista, mas é uma ilustração que pretende argumentar como a Universidade conseguiu se manter elitista, desde suas origens. Nesse sentido, o discurso meritocrático burguês serviu para justificar e disfarçar desigualdades sociais que extrapolam a área da educação, mas sobre as quais é possível perceber que segregam por raça, gênero e classe.

Portanto, o presente estudo pretende discutir a Universidade, mais precisamente, como ela impacta nas relações sociais, se como ferramenta de reproduções sociais ou como agente de transformação. A inquietação sobre o tema está ligada, principalmente, pelo cargo que *eu* exerço como servidor público na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). *Minha* atuação no Núcleo de Registros e Apoio Acadêmico (NURAP), onde realizamos o acompanhamento e gestão do sistema acadêmico, bem como a produção de alguns relatórios institucionais relacionados a insumos acadêmicos, *me* fez perceber algumas diferenças entre os perfis dos cursos. Elementos como retenção, feminização, abandonos, entre outros fatores, não se dão da mesma forma em todos os cursos, daí a vontade de estudar melhor os motivos por detrás dessas diferenças.

Um dos primeiros questionamentos com que nos deparamos foi sobre o significado de universidade. Sobre isso, citamos Wanderley (2003, p.11):

Para mim, a universidade é um lugar - mas não só ela - privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam.

A definição do autor é uma forma “segura” de entender a universidade. Não que esteja errada, pelo contrário, concordamos com a concepção que entende a universidade como um espaço para criação e divulgação de conhecimento, bem como da necessidade de articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Tudo isso está, sim, associado à formação profissional.

No entanto, ficar restrito a essa definição é limitar seu entendimento apenas ao ponto de vista institucional. Devemos considerar que opera sobre ela também a dinâmica dos atores que a compõem, a multiplicidade de grupos e de seus objetivos. Precisamos considerar também que, somente em décadas recentes, a universidade tem se tornado espaço para grupos que historicamente eram excluídos e que seu acesso impõe novas dinâmicas e identidades. Portanto, além do entendimento de Wanderley é interessante refletir sobre a ideia do “fazer universidade”, como dizem Luckesi et al (2012, p.19-20):

Significa atuar junto do educando para que adquira o senso de que a universidade é o espaço científico-cultural onde se vai aprender e criar conhecimentos. É um espaço onde o educando, como sujeito ativo de sua história pessoal, vai, juntamente com professores e pares, construir a universidade. A universidade só existe se estudantes e professores estiverem ativos e construindo e colocando conhecimentos a serviço da vida. O espaço físico da universidade, sem a presença ativa de estudantes, professores, pesquisadores, em seus diversos afazeres, pode ser tudo, menos universidade. Universidade só existe se ativa. (...) Ela só existe enquanto estiver sendo feita. Cessado esse movimento, cessou a universidade.

Frente a uma estrutura social que tende a conservar e reproduzir suas formas de dominação, o fazer universidade *pública* (devemos acrescentar), com um conjunto tão diferente de atores, torna-se também luta e resistência. Ante a essa estrutura rígida, a Universidade tem um grande potencial de transformação.

Partindo do exposto, levantamos o seguinte questionamento: o ensino superior público, exemplificado pela UFRB, ainda se mantém como ferramenta reprodutora das desigualdades e estratificações sociais, mesmo após implementadas as políticas de universalização do acesso, inclusive para cursos mais concorridos?

As reflexões sobre hierarquização social, prestígio das ocupações, reprodução das desigualdades através da educação e como essas relações se manifestam dentro da universidade assumem extrema importância no atual cenário brasileiro. No ano de 2019, além da contenção de mais de 30% no sistema de ensino público, o presidente Jair Messias Bolsonaro, utilizando de redes sociais, afirma que o seu Ministro da Educação estuda possibilidades de descentralizar investimentos nas faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Utilizando o *Twitter* (aplicativo de mídia social), o presidente afirma que “o objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina”. A fala do presidente é um exemplo real e atual dos mecanismos que a classe média brasileira dispõe para

garantir seus privilégios, o seu quase monopólio a cursos mais prestigiados e, assim, preservar suas condições de *status*.

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar a relação do ensino superior com as desigualdades sociais, nesse contexto, perceber se o perfil dos estudantes, inclusive de cursos de maior prestígio, tem se democratizado, consideradas as políticas de universalização de acesso, ou se as universidades continuam agindo como reprodutoras de privilégios e das estratificações sociais.

Especificamente, buscamos discutir como se construíram as formas de ingresso no ensino superior e suas relações com as desigualdades sociais distribuídas entre os cursos; em seguida, pretende-se comparar o perfil dos cursos por grau de prestígio, considerando elementos como características socioeconômicas, índices de evasão e índices de conclusão dos discentes; e, por fim, compreender a perspectiva dos discentes sobre universidade, escolha da graduação, desigualdades sociais e prestígio.

A hipótese, da qual parte essa análise, entende que os processos de seleção de instituições de ensino superior, inclusive a UFRB, em essência meritocráticos, ajudam a reproduzir as desigualdades e as estratificações sociais da própria sociedade. Os cursos mais concorridos seriam ocupados por grupos mais privilegiados causando uma hierarquização social dentro da universidade entre os estudantes de diferentes graduações. Dessa forma é possível que a universalização do acesso não tenha sido o bastante para desfazer essas desigualdades, ou que ela contribuiu para o surgimento de novas segregações.

Para subsidiar um estudo que consiga relacionar a evolução do perfil dos alunos a seus relatos e depoimentos, é preciso uma metodologia que possua características que permitam a análise tanto de quantificações, quanto de elementos subjetivos, por isso, e para melhor se adaptar aos objetivos desta pesquisa, foram utilizadas uma abordagem quantitativa em paralelo a uma qualitativa.

Primeiro, através da análise quantitativa, serão verificados os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o Censo da Educação de ensino superior e sobre o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Ato contínuo, tomamos como parâmetro o prestígio das ocupações, sobre o qual partimos da perspectiva que se estende à formação superior, e categorizamos os cursos da universidade em graus de prestígios (Alto, Médio e Baixo). Os dados levantados fazem correlação com essa escala.

Em seguida, buscaremos perceber o panorama da educação superior nas principais universidades públicas da Bahia, tentando estabelecer um perfil socioeconômico dos estudantes e dos cursos, por grau de prestígio, no Estado. Pelo seu tamanho e pela grande diversidade em seu território (o que já nos permite uma comparação segura, pois baseada em contrastes de diferentes situações), optamos por restringir o escopo de análise à Bahia. Além disso, a necessidade de levantamento de dados individualizados de cada universidade ratifica essa decisão, assim, não foi possível incluir outras regiões ou unidades da federação, pois o grau de detalhamento que almejávamos não nos permitiria ampliar a pesquisa. Dessa forma, os dados levantados nos permitirão comparar a realidade da UFRB com um perfil traçado a partir das demais universidades da Bahia, a saber: Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e Universidade do Estado da Bahia – UNEB. As federais no estado são: a Universidade Federal da Bahia – UFBA, a Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, a Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB e a própria Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Entretanto, o foco de nossa análise será a UFRB. Isto pois, por ser uma instituição nova, ela traz consigo um marco nas mudanças de políticas de expansão do acesso ao ensino superior público no estado. Olhar a UFRB nos permite comparar uma universidade em implantação e crescimento com as universidades já consolidadas.

Fundada em 2005, a UFRB conta hoje com 62 cursos de graduação, com, aproximadamente, 10 mil alunos ativos, ingressantes através de diferentes processos seletivos (EAD, PARFOR, Sistema de Seleção Unificada - SISU, educação do campo, indígenas e quilombolas, lista de espera e cadastro seletivo, mesma nomenclatura – segunda formação, segundo ciclo, vagas ociosas). No entanto, como parte desses processos são referentes a ingresso de alunos com perfis pré-determinados, o foco desse estudo se concentrará nas seleções que tomam como base as notas obtidas no ENEM, sendo eles, principalmente, o SISU, a lista de espera e o cadastro seletivo.

O período analisado está situado entre os anos de 2014 e 2018. Tomamos o ano de 2014 como ponto de partida, pois, foi o ano de início do funcionamento do curso de Medicina. Esse é um fator que pode ter alterado o perfil dos alunos da instituição. O teto do recorte fica estabelecido como 2018, pela disponibilidade dos dados (CENSO e ENEM) no portal do INEP.

De forma complementar, este estudo pretende saber dos próprios estudantes como eles percebem e quais suas opiniões sobre o que significa universidade, quais os motivos eles consideraram na escolha do curso que fazem, qual sua leitura de prestígio relativa a esse curso, além de como tem sido a vivência e os desafios enfrentados para sua continuidade na universidade. Essa etapa qualitativa foi o momento no qual realizamos entrevistas com os discentes. Para tanto, foi utilizada a entrevista semiestruturada, ou em profundidade. Dentre suas principais características, podemos dizer que:

A melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre pessoas é um elemento fundamental na pesquisa em Ciências Sociais, que não é obtido satisfatoriamente, como já foi visto, no caso da aplicação de questionários. (RICHARDSON, 2012, pg. 207)

Esse tipo de técnica proporciona maior flexibilidade durante a entrevista, permitindo inclusive manifestações espontâneas dos entrevistados. Esse é um aspecto relevante na escolha do instrumento, isso pois, se tratando de pesquisa em Ciências Sociais, é muito importante que fatores e elementos subjetivos venham à tona para poder mostrar, da forma mais variada possível, as diferentes realidades sobre o problema.

Porém, o contexto pandêmico que se apresentou, a partir do ano de 2020, limitou a interação que pudemos ter com os entrevistados. Os contatos e as conversas tiveram que ocorrer por meio de aplicativos de mídias digitais. As entrevistas foram mantidas por entendermos que os ganhos proporcionados pela ferramenta, mesmo com os limites do contato virtual, seriam maiores do que as dificuldades encontradas no processo.

A dissertação fica dividida da seguinte forma: no primeiro capítulo, o objetivo é discutir sobre as estruturas elitistas e conservadoras que se constroem na Universidade. Para isso, foi feito um recorte histórico que busca discutir a constituição das universidades e seu desenvolvimento até o período contemporâneo, traçando, sempre que possível, o perfil social daqueles que a compunham. Assim como feito com as instituições que surgiram no exterior, também tentamos discutir o seu desenvolvimento no Brasil, das primeiras faculdades isoladas até o recente processo de democratização, ocorrido no começo dos anos 2000.

No segundo capítulo discutiremos como o prestígio social associado às profissões podem influenciar na definição do perfil socioeconômico dos discentes dos diferentes cursos e como isso pode ser dissimulado por um discurso meritocrático. Queremos discutir também como a formação escolar interfere no momento de seleção dos ingressantes e conseqüente formação desse perfil socioeconômico. Por fim, questionamos a massificação do acesso como uma forma de controle social, garantindo o ingresso para novos grupos sociais, sem contudo alterar a lógica vigente.

No terceiro capítulo faremos a análise do perfil socioeconômico dos cursos da UFRB, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP. Além disso, procuramos complementar essa análise com os depoimentos dos discentes, buscando com isso entender qual o papel desta instituição dentro do sistema de reprodução e manutenção das desigualdades sociais.

01 - Universidade e estratificação social: *lócus* de reprodução meritocrática das desigualdades.

Para iniciarmos esse debate tomaremos a Universidade como um modelo geral sob o qual podemos abarcar as diferentes instituições. Não é a intenção construir um modelo teórico-conceitual de tipo ideal e perfeitamente aplicável aos diferentes contextos e tempos, mas de sugerir que à ideia de Universidade esteve sempre associada alguma forma de estruturação das desigualdades sociais desde suas origens. Ressaltamos também que, apesar do recuo histórico feito neste capítulo, não aprofundaremos um debate sobre os motivos do surgimento da Universidade.

O objetivo, ao tratá-la de forma genérica e de tamanho recuo, é demonstrar que a Universidade é uma organização de características elitistas em sua origem e em sua trajetória, até a contemporaneidade. Esse debate se faz importante, visto que, ainda hoje, discutimos caminhos para a ampliação do acesso para grupos mais populares, desigualdades educacionais, privilégios dissimulados pela meritocracia e outras características construídas ao longo do tempo. Aspectos esses que englobam o que alguns autores chamam de “crise da universidade”.

Em seguida, concentramos a discussão na Universidade Brasileira, da herança europeia (elitista) até os recentes processos de democratização e interiorização. Pretende-se com isso perceber como se deu o desenvolvimento do “modelo brasileiro” (também tratado de forma genérica). Particularmente, procuramos demonstrar como as elites brasileiras, com o intuito de garantir a manutenção de seus privilégios, criaram obstáculos ao acesso às escolas de ensino superior para outros grupos.

Optamos por realizar primeiro o debate histórico para tornar mais didática a discussão feita na última seção. Nesta parte tentamos articular um diálogo entre Pierre Bourdieu e autores de linha decolonial, como Ângela Figueiredo e Ramón Grosfoguel. O propósito deste diálogo é fazer uma leitura da Teoria da Reprodução de uma forma que avance um pouco além do ponto de vista das escolas francesas. Queremos, também, colocar sob perspectiva os elementos que são constituintes de nossa história e que influenciam no processo de reprodução das desigualdades no Brasil, tais como o elitismo, prestígio, meritocracia, classe, raça e gênero.

1.1. Universidade, uma ideia de bases elitistas.

A Universidade é uma parte menor daquilo que compõe o “Ensino superior”. Os modelos desse tipo de ensino variam de acordo com as diferentes sociedades. Porém, o modelo de universidade que debatemos neste capítulo é o de origem ocidental. Com o desenrolar da história, essa tradição de origem europeia se espraia para o resto do mundo e assume importância nessas sociedades, inclusive no Brasil, principalmente, quando relacionada à formação profissional (o que por sua vez se associa à remuneração, prestígio, classes sociais, etc).

Seu surgimento não acontece por acaso e nem isolado dos acontecimentos do restante da sociedade, mas como resultado de diferentes processos ao longo da história. Um dos possíveis motivos está associado com a preservação e transmissão do conhecimento. Como Charle e Verger dizem: “Cada época precisou resolver o dilema renovado da preservação do saber passado e da integração e inovação, da avaliação das competências e das mudanças dos critérios de apreciação” (CHARLE & VERGER, 1996, p. 9).

Toma-se como ponto de partida o final do século XI, momento no qual os centros eclesiásticos mais ricos criaram escolas que tinham como objetivo educar e formar os clérigos de que precisavam. Em determinados centros também surgem “escolas particulares”, onde mestres (em sua maior parte também clérigos) se instalavam e ensinavam a quem pudesse pagar a mensalidade. Mesmo as escolas particulares estavam sob o controle da Igreja, visto que para funcionarem era necessário um documento, emitido por ela mesma, o *licentia docendi*.

Desta forma:

Sua origem vincula-se à necessidade de a igreja Cristã formar seus quadros e em função disto os primeiros *loci* da futura universidade são as escolas catedrálcias ou episcopais, os seminários, enfim, instituições onde eram formados os clérigos, com a auto/heteronomia circunscrita à tutela da igreja. (...) E com o passar do tempo e a emergência de focos de oposição à hegemonia da igreja, mais universidades foram criadas com o objetivo de reforçar e proteger a fé contra as heresias (BIANCHETTI, 2017, p. 18).

Tal qual a Igreja, as classes dirigentes também sentiram a necessidade de pessoas letradas e competentes, que pudessem gerenciar seus negócios. Em ambos os casos, a valorização dos egressos das escolas proporcionou a promoção social desses indivíduos. É nesse fluxo que surgem as primeiras universidades, durante o século XIII, em Bolonha (Itália), Paris (França) e Oxford (Inglaterra).

O que percebemos é que, desde o seu surgimento, a instituição admitiu em seus quadros estudantes de origens sociais abastadas. Somente esses grupos

estavam em condições de arcar com os custos associados aos estudos. Para eles também se concentravam as benesses que essa formação poderia oferecer, como a diferenciação dos egressos, alçados a um novo patamar de prestígio social.

Uma das características mais marcantes das primeiras instituições é seu caráter como movimento associativo. Mestres e/ou estudantes se reuniram em grupos, ou associações, conhecido à época como “*universitas*”, para se protegerem de possíveis ameaças, principalmente das autoridades e da população local. Isso foi facilitado graças a algumas características, como por exemplo, a busca da Universidade por maior autonomia perante a Igreja e a influência do desenvolvimento urbano, vinculado ao processo histórico conhecido como “Renascimento Urbano e Comercial”.

Convém também destacar que as universidades, mesmo nesse período, não obedeciam a um modelo único de organização. As associações variavam de influência e proporcionalidade entre mestres e alunos; diferiam entre a forma como os poderes eclesiásticos exerciam controle e; variavam também sobre qual, ou quais disciplinas eram as dominantes do centro, se Artes Liberais e Teologia ou Direito e Medicina. As universidades estabeleceram também um complexo sistema de exames e hierarquia de graus¹, além da certificação correspondente que atestava a competência intelectual dos discentes.

Durante o século XIII, já gozando de certo prestígio, o número das universidades ainda era pequeno. Apesar de contarem com o apoio de autoridades externas, como reis, príncipes e administrações das cidades, elas precisavam conviver com eventuais conflitos com a população urbana e também com intervenções do papado que influenciava na ortodoxia dos estudos, nos ritos, na obrigação de aceitar o ingresso de clérigos mendicantes (franciscanos e dominicanos), entre outras coisas.

O hiato entre os séculos XIII até o XV é marcado, sobretudo, pela expansão das universidades pela Europa. É interessante destacar que, por mais que a Igreja tenha mantido o controle oficial sobre essas instituições, a fundação de novos centros de ensino não se dá mais exclusivamente por vontade eclesiástica, mas, muitas vezes por interesse de autoridades políticas externas (príncipes, cidades). Em verdade, aos

¹ Basicamente existiam três graus: bacharelado, licença, mestrado ou doutorado (CHARLE & VERGER, 1996).

poucos, o controle das universidades vai sendo assumido pelas cidades e pelos Estados.

Charle e Verger destacam que o nascimento do Estado Moderno necessitava da formulação de uma ideologia nacionalista e monárquica, precisava também de pessoas letradas e juristas para atuar em suas administrações. A partir desse momento o caráter de “*universitas*” deixa de ser elemento central dessas associações. As instituições criadas nesse período possuem ligação direta com a emergência dos Estados Nacionais (deve se considerar também as influências do Cisma Religioso na organização, currículos e forma de produção de conhecimento dessas instituições). Aqui é um exemplo que nos permite perceber como as mudanças sociais são elementos que influem na organização das universidades. As necessidades de cada contexto histórico e social, assim como as do Estado Moderno, refletem no “produto” dessas escolas e no tipo de profissional que elas deveriam formar.

Paulatinamente, o Estado foi exercendo maior controle político sobre as universidades, definindo currículos, exames, duração de estudos, validade de diplomas, sobretudo internacionais. Esse controle torna-se possível, e de certa forma até fácil, pois o Estado passa a ser o provedor das rendas e salários das instituições.

Uma universidade se definia sempre por seu caráter de instituição oficial, fundada ou reconhecida por uma autoridade religiosa ou política, mas a lista dessas autoridades foi-se alongando - ao papa e ao imperador acrescentavam-se cada vez mais os reis, os príncipes, as cidades, as comunidades religiosas, cujas decisões tinham apenas alcance nacional e até mesmo local (CHARLE & VERGER, 1996, p. 43-44).

Sobre a população estudantil nas universidades europeias, Charle e Verger afirmam que os dados antes do século XIV são muito imprecisos, devido a uma ausência de controle mais efetiva, a qual se inicia de forma ainda rudimentar após esse período. No que tange à origem social, os autores afirmam que:

Os nobres nunca foram muito numerosos nas universidades medievais; frequentemente menos de 5% e, no máximo, 10% a 15% em casos excepcionais. Os estudos universitários não conduziam ainda nem ao tipo de cultura nem ao tipo de carreira a que esse grupo social se dedicava preferencialmente.

Os custos e a duração dos estudos, por outro lado, eram suficientes para afastar a grande massa populacional. Os “estudantes pobres” - aliás, o significado social da expressão é ambíguo - eram sempre minoritários. Na melhor das hipóteses, por exemplo, nas faculdades de Artes alemãs do século XIV, eles chegavam a formar 20% do efetivo total.

É bem provável, portanto, que o maior número dos estudantes e dos graduados viesse das “classes médias”, sobretudo, urbanas (notários, comerciantes, artesãos abastados etc.) (CHARLE & VERGER, 1996, p. 28).

Através da fala destes autores podemos perceber um elemento central nesse recuo histórico. Assim como mencionado anteriormente, os estudos não estavam acessíveis a todas as parcelas da sociedade. Uma vez que a cultura universitária ainda não faz parte do modo de vida da alta aristocracia e, ao mesmo tempo, seus custos excluem a população pobre (por sinal, as altas taxas cobradas pelas universidades eram parte considerável de proventos para a instituição e para os professores). Percebe-se como a Universidade surge para atender parcelas da alta e média burguesias. Isso, pois, esses grupos não possuem o *status* da elite aristocrática, mas possuem condições para financiar as mensalidades. Para eles, os diplomas significavam novas formas de ascensão social, além de segurança econômica.

Se se tratassem de pessoas de alguns recursos, os diplomas significavam ainda um meio de ascensão social e também uma forma de obtenção de muitos rendimentos, ou, no mínimo, serviam para galgarem posições mais seguras e mais prestigiosas, tanto no alto clero onde se tem, no século XV, principalmente na França e na Inglaterra, porcentagens importantes de graduados, como na prática privadas (médicos), ou no serviço do príncipe, nos cargos superiores da administração e da justiça, muitos dos quais propiciavam a médio prazo a entrada na nobreza; a multiplicação das regências de colégios e das cadeiras “comuns” permitia, por fim, a alguns fazer carreira como professores. No final da idade Média, a prática dos estudos tornara-se uso corrente em algumas famílias de oficiais reais, de juristas ou de médicos (CHARLE & VERGER, 1996, p. 28).

Ainda de acordo com Charle e Verger (1996, p. 52), os dados apresentados indicam que o recrutamento da população universitária, do século XVI ao XVIII, se desenvolveu no sentido de um encolhimento do leque social. Em Paris do século XVI, por exemplo, os filhos de nobres formavam 9,5% do contingente de estudantes. No mesmo período, os filhos de comerciantes eram 37%, artesãos 18,9% e os agricultores representavam uma média de 10,3%. Já no século XVIII, os filhos de artesãos não somam mais que 3% a 6%. Processos similares foram perceptíveis no resto da Europa.

Convém mencionar que nesse mesmo período ocorrem novas transformações, nos campos social e político, relacionadas à burguesia e a universidade:

É com o surgir do Renascimento; com o afirmar do Iluminismo; com o enfraquecer do teocentrismo; com o ascender do antropocentrismo; e com o domínio hegemônico de uma nova classe - em que a burguesia se afirma, em termos econômicos e geopolíticos na conhecida fase comercial do capitalismo, com suas visões de sociedade, educação e cosmovisão - que a estrutura e as suas funções da universidade passarão por profundas mudanças. Um dos marcos desse processo foi a Revolução Francesa (1789), quando além dos epítetos de universal, pública e gratuita, agregou-se à educação o termo “laica”. Contudo, esta transformação não significa que a

educação/universidade tenha avançado no sentido de liberar-se da tutela ou da heteronomia que a acompanha e caracteriza historicamente (BIANCHETTI, 2017, p. 23).

Se, até o início do século XVIII, a promoção social era facilitada pela existência de uma alta demanda por letrados, bem como por um grande número de cargos importantes, tanto na Igreja como no Estado, a partir daí percebe-se uma redução da oferta desses cargos e a tentativa para concentrá-los à disposição da nobreza. Medidas como colégios para nobres e monopólios de cargos para castas hereditárias pretendiam garantir os benefícios para essa elite, enquanto desencorajavam a ascensão social, via universidade, por pessoas de outros grupos. Ações desse tipo eram promovidas pelo temor que se tinha ao acreditar que o excedente de graduados poderia reduzir o valor social e econômico dos diplomas.

As novas características do ensino superior, surgidas no decorrer do século XVIII, atingindo um ponto de não-retorno, modificam completamente os antigos sistemas universitários. Com a transformação de escola das populações implicadas, os antigos modelos universitários, ou os sistemas de valores que a eles se ligam, encontram cada vez mais dificuldades para se aplicar devido à complexidade dos fatores em jogo e às contradições de toda política universitária ligada ao desnível entre as aspirações dos estudantes e as possibilidades finais de inserção profissional (CHARLE & VERGER, 1996, p. 127).

Juntamente com as medidas de controle social dos alunos ingressantes, a universidade é pressionada em direção a reformas modernizadoras, que atendessem as necessidades do Estado e das profissões, com destaque aos modelos que surgiram na Alemanha, Inglaterra, França e Estados Unidos².

E, nestes aspectos, contudo, não se pode deixar de observar como, ao assumir novas responsabilidades, em períodos que recuam um pouco no tempo, coetânea com as exigências da divisão técnica e social do trabalho que se veio impondo, a universidade foi organizada e funcionou na direção de especializações, de terminalidades, de disciplinaridades, de áreas ou campos de saber insulares, uma vez que a exigência do mercado era a de formação de especialistas (BIANCHETTI, 2017, p.27-28).

² Individualmente, ou em conjunto, todos esses modelos de “Universidade moderna” influenciaram, mesmo que indiretamente, a tradição de ensino superior brasileira. De uma forma geral, podemos destacar as seguintes características: a universidade francesa é uma instituição incorporada à burocracia do Estado, funcionando principalmente como faculdades (cursos) isoladas; a universidade Alemã, reformada no bojo da revolução industrial, tem como um de seus mais importantes idealizadores Wilhelm Von Humboldt. Esse modelo, que objetiva acelerar o desenvolvimento tecnológico alemão, valorizava mais o aspecto de pesquisa que o de ensino; O modelo inglês, devido aos seus altos custos, volta-se para a formação do “homem cultivado”, representada sob a figura do *gentleman* e prioritariamente destinada à nobreza; já nos Estados Unidos, desenvolveu-se um modelo que percebia o conhecimento como forma prática, útil. A ciência e a cultura tinham como fim o desenvolvimento da sociedade. Para maiores informações sobre esses modelos de universidade consultar Moraes, Silva e Castro (2017), Ribeiro (1969), Simões (2016).

Já no século XIX, a Universidade é marcada pela sua diferenciação, ou pelo menos seu esforço de diferir, com a herança e os modelos da antiga tradição universitária, considerada desligada dos avanços das tecnologias e teorias emergentes na sociedade. O ensino superior assegura-se como ferramenta de grande valia no processo de ascensão social, manutenção de prestígios, ou distinção entre classes e até mesmo das relações entre os sexos (com a feminização de determinadas carreiras).

Boaventura de Sousa Santos (1999) percebe que parte dos motivos da crise que se abaterá sobre a Universidade, nos séculos XX e XXI, possuem raízes históricas. Santos afirma que a Universidade se encontra pressionada entre as expectativas da sociedade que, paulatinamente, lhe faz novas exigências e, por outro lado, por um Estado que, cada vez mais, apoia menos suas atividades, lhe restringindo através de políticas e de redução de financiamentos. Nesse contexto, a instituição não se mostra plenamente preparada para lidar com as adversidades que enfrenta, haja vista toda a sua história, estrutura e tradições conservadoras, que lhe impõe forte resistência para transformações mais profundas.

Ainda segundo Santos, o crescimento do número de escolas superiores, o número de alunos e docentes e a multiplicação das áreas de conhecimento, provocaram contradições na instituição que acirraram tensões externas e internas. Desde então, as reformas universitárias têm servido para gerenciar esses tensionamentos, visto não ser possível uma solução mais profunda.

A crise, da qual Santos fala, estaria subdividida em outras três. A *Crise de hegemonia*, relacionada ao fim da centralidade da Universidade como centro da relação cultura-sujeito. Ela deixa de ser a única a delimitar quais os tipos de conhecimentos devem ser produzidos e depois divididos em conhecimentos exemplares, necessários à reprodução das elites, e os conhecimentos funcionais, úteis à formação da força trabalhadora qualificada.

O modelo elitista entra em crise com as lutas sociais ligadas às buscas de direitos de segunda geração. A ideia de acesso à educação superior torna-se palpável para as classes médias. A Universidade se vê obrigada a produzir conhecimentos para as outras camadas sociais, que objetivavam ascender socialmente, através do diploma. Esse processo conduz à *Crise de legitimidade*, associada com a alteração do grupo social ao qual se destina o conhecimento superior. Em suma, trata-se da “contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições

do acesso e da credencialização das competências e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades” (SANTOS, 1999, p. 165).

Por sua vez, a *Crise institucional* está ligada ao tensionamento entre a busca por autonomia institucional e a submissão crescente a critérios economicistas de produtividade. Essa crise está associada à queda do “Estado providência” e à crise capitalista. Como resposta, o Estado deixa de priorizar investimentos em áreas como a educação. Esses cortes atingem diretamente as universidades, haja vista que, normalmente, suas receitas são oriundas de verbas públicas.

Isso provoca o aumento dos discursos de produtividade econômica, da seletividade e da busca das universidades por novas formas de financiamentos, um dos exemplos mais conhecidos é a relação entre universidade e indústria. Aqui fica mais evidente a contradição em que a instituição vive. De um lado o Estado lhe corta os recursos e continua a exercer grande controle; por outro, financiadores privados, sobretudo as indústrias, exigem resultados comercializáveis a curto prazo, caindo para segundo plano pesquisas de interesses humanistas.

Ainda de acordo com Santos (2010), apesar do monopólio da crise institucional sobre as atenções e propósitos reformistas, ela não se reduz a motivos financeiros, mas reforça o agravamento das crises de hegemonia e legitimidade. Após desidratação financeira e falta de incentivos, através de políticas públicas, a situação das universidades é especulada como intratável, o que justificaria a sua abertura à exploração comercial, dita como a solução possível e viável para garantir oferta à educação superior.

Pode-se dizer que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. As causas e a sua sequência variaram de país para país (SANTOS, 2010, p. 16).

Essa seria a etapa atual da mercadorização da universidade, a sua globalização neoliberal. Se considerarmos que, em 2010, as despesas com educação se aproximaram dos 2.000 bilhões de dólares no mundo, mais que o dobro do mercado mundial de automóveis (SANTOS, 2010, p. 29), fica evidente o potencial dessa área em termos financeiros, o que explica o interesse do capital em transformar a educação em mercadoria, tanto nos países centrais, quanto nos países subdesenvolvidos.

Esse olhar histórico se faz importante por indicar como a ideia utópica de Universidade, vista como uma instituição desinteressada na produção de conhecimentos pela combinação de saberes variados, provenientes de diferentes campos da ciência, das artes e das humanidades, se choca com as disputas entre grupos, classes e categorias da sociedade. Isso ocorre, de maneiras diversas, desde suas origens e hoje podemos perceber como um fator de exacerbação nas disputas por colocações nos cursos socialmente mais valorizados. Nesse sentido, nosso objetivo foi indicar que, quando afirmamos que as escolas superiores possuem uma tradição excludente, esse não é um processo recente. Ao contrário, está vinculado ao seu surgimento enquanto instituição.

Até aqui a Universidade foi tratada como uma instituição reconstruída nos seus próprios planos utópico-ideais, como um modelo de inspiração e influência europeias voltado para a produção de conhecimentos supostamente válidos universalmente. Procuramos demonstrar como essa representação ideal contrasta diretamente com as disputas prosaicas em seu interior por melhores posições na sociedade. Não se pretende sugerir que todos os países vivenciaram a formação da sua rede de ensino superior da mesma forma. Pelo contrário, é importante ressaltar que os contextos históricos e sociais também contribuem para as alterações que se produziram nos diferentes processos regionais. O exercício agora será examinar a construção da ideia de Universidade no Brasil, fruto de uma utopia liberal-conservadora de promoção meritocrática das elites dirigentes nacionais, considerando como ela se encaixa no processo geral, mas também contém as suas especificidades.

1.2 A Universidade brasileira.

A partir desse ponto discutiremos sobre a construção de uma experiência de universidade no Brasil, tomada aqui em sentido geral como um ideal educacional de ensino superior em contraste com as disputas pelo monopólio das posições mais prestigiadas da sociedade. Obviamente, é impossível não levar em consideração a influência que a herança colonial trouxe à formação do país. Na verdade, as universidades da América Latina, como um todo, possuem forte influência com os processos de dominação colonial, como também são fortemente influenciadas pelas experiências e modelos europeus.

As primeiras universidades do continente surgem na América espanhola, são elas São Domingos (1538), Lima (1551) e México (1551). Instituições criadas por

decreto real e com estatutos similares ao da Universidade de Salamanca (Espanha). Sua maior preocupação não era a educação e nem a formação da população, como nos afirma Bianchetti:

E o que aconteceu na América Portuguesa e Espanhola não foi diferente do ocorrido na Nova Inglaterra, quando a criação de universidades, com fins pragmáticos e utilitários, relacionados aos idealizadores dessa instituição, que, pela denominação ou origem etimológica da palavra, deveria ser universal. Porém, mesmo expandindo-se, no espaço e no tempo, não se registram sinais robustos de políticas públicas relacionadas à educação, especialmente por não se encontrarem, nas iniciativas das igrejas e associados, preocupações com a educação intensiva e extensiva a toda a população. As iniciativas são pontuais e direcionadas a determinadas parcelas da população. (Bianchetti, 2017, p. 19-20)

As escolas superiores surgem na América reproduzindo a mesma lógica excludente desse nível de ensino na Europa. Isso somado a novas formas de exclusão impostas pelas necessidades de controle de um sistema colonial. As metrópoles ibéricas transplantaram não só as formas organizativas dessas escolas, como também os valores elitistas intrínsecos a estas instituições e suas formas de gestão.

Como mencionado, a Espanha criou universidades em suas colônias logo nos primeiros anos do processo de dominação. Esta era a forma adotada pelos espanhóis para reforçar o controle social e religioso. Portugal adotou um sistema contrário e optou por não criar nenhuma universidade. Os portugueses entendiam que a necessidade das elites em enviar seus filhos para estudarem na metrópole reforçaria os laços da dominação colonial.

Ainda nesse período, o ensino superior no Brasil ficou restrito a cursos isolados, mas não de estrutura universitária, como por exemplo, Filosofia, Teologia e, em alguns casos, Matemática. Esses cursos eram controlados por ordens religiosas, especialmente pela Companhia de Jesus. Entre seus objetivos, também estavam associados à manutenção do aparelho ideológico, servindo para defender as ideias que legitimavam a exploração colonial. Outros cursos, como Direito ou Medicina por exemplo, só estavam disponíveis para os brasileiros que tinham condições de financiar seus estudos em universidades portuguesas.

As escolas brasileiras assumiram, então, tripla função: formar padres; formar quadros do aparelho repressivo; e ilustrar as classes dominantes (CUNHA, 2007a). É interessante destacar que os currículos das escolas jesuítas eram semelhantes aos da Universidade de Paris. Esse seria o modelo de educação até a expulsão dos jesuítas do Brasil (1759), por ordem do Marquês de Pombal.

Em Portugal, até a época de Pombal, e no Brasil, até a vinda do corte, o ensino público era estatal e religioso. Não só eram religiosos seus marcos principais de referência, e até seu conteúdo, como também religiosa era a instituição que formava os professores (em geral, sacerdotes) e administrava as escolas: a igreja católica (CUNHA, 2007a, p.73).

A chegada da família real portuguesa, em 1808, provocou uma série de reformas no ensino superior, foram criados cursos e academias com a finalidade de formar burocratas e profissionais liberais (engenheiros, agrônomos, químicos, médicos, músicos) que atendessem as necessidades do Estado. Nesse sentido:

O que ocorre é a criação de cursos em algumas capitais ou cidades onde as elites poderiam garantir/ampliar sua condição e preservar seus direitos (saúde, legislação etc.) e/ou extração ou transformação de minerais (mineralurgia, engenharia etc.) ou ainda a construção de equipamentos para a defesa, enfim, iniciativas que garantissem os privilégios dos já privilegiados e contribuísse para retirar o "Reino" do atraso histórico em que vicejava (BIANCHETTI, 2017, p.34).

Até 1808, o conteúdo, a organização, os professores, bem como as instituições eram diretamente ligados à Igreja. Esta por sua vez estava incluída na hierarquia burocrática do Estado, em um relacionamento que era conveniente a ambos. Do ponto de vista religioso, era uma relação vantajosa, pois lhe conferia autoridade sobre a catequese do povo brasileiro. Sob a perspectiva do Estado, era um relacionamento útil, uma vez que ele dependia do trabalho ideológico que a Igreja realizava em suas missas e nas escolas, um trabalho que legitimava a ordem social vigente, as divisões de classes e o poder do rei (emanado diretamente de Deus).

Embora a igreja fosse assim dependente do Estado, não é menos verdade que este dependia ideologicamente daquela. A ação pedagógica religiosa, tanto no púlpito quanto nas escolas, cimentava a ordem existente baseada na organicidade dos estamentos e no direito divino do poder real (CUNHA, 2007a, p.75).

Após 1808, a Igreja continua como uma importante ferramenta da burocracia. No entanto, o Estado assume o controle das instituições de ensino, sobretudo as de formação superior. A coroa portuguesa objetivava com isso reforçar o seu poder e seu controle sobre a formação da força de trabalho, assegurando a certos grupos poder, remuneração e prestígio. Outro motivo, que orientava as ações do Estado, era o temor dos dirigentes que o aumento de pessoas diplomadas diminuísse as benesses que a formação superior proporcionava. Isso reforçou a necessidade de controle sobre as instituições e os egressos. Inclusive, foi um dos principais motivos pelo qual não foram autorizadas escolas e faculdades particulares nesse período.

Existia um grande receio que as universidades pudessem se tornar focos ou ferramentas ideológicas para a libertação dos colonos, ou outros tipos de revoltas. Por isso, as propostas de criação delas foram rejeitadas. Somente durante o Império foram negados, pelo menos, 42 pedidos (CUNHA, 2007a). O modelo que se consolidou no Brasil foi o de faculdades isoladas (entre 1808 e 1889 foram criadas 14). Estas, inspiradas no modelo francês, tinham como principal objetivo a formação profissional.

Apesar da presença da família real, da proclamação da independência política, viveu-se, do ponto de vista econômico, político, cultural e educacional, por mais um século, sob o peso e amarras coloniais ou medievais. O modelo das primeiras escolas superiores era o de Coimbra - tipicamente medieval e dirigida pelos jesuítas - onde as elites brasileiras - clero e nobreza - formaram-se durante a Colônia e continuaram a formar-se durante o Império (BIANCHETTI, 2017, p.35).

Até o fim do Império, o acesso a essas faculdades era marcado por uma série de desafios. Primeiro deve-se considerar que a alfabetização e a formação básica não estavam acessíveis a toda a população. Eram privilegiados os grupos de classe alta e alguns membros das classes médias. Além disso, não existia um currículo base, ou seriação definidos. Os discentes prestavam o “Exame preparatório” que verificava o aprendizado e regulava o ingresso.

É interessante notar que o número de vagas não era um problema em si. Vamos tomar como exemplo os exames de ingresso para a Escola de Minas, situada em Ouro Preto, no ano de 1875. Nesse processo seletivo estavam disponibilizadas apenas 10 vagas, conforme nos atesta Cunha (2007a). Isso demonstra que, pelo menos até esse período, a pressão social para o acesso ao ensino superior estava restrita a grupos do topo da pirâmide. Mesmo considerando os excedentes (aqueles aprovados após o número inicial de vagas), e os quais também conseguiam se matricular, ainda assim, essa era uma demanda controlada e de alta seletividade. Por fim, superadas as dificuldades listadas, ainda há de se considerar os elevados custos que esse tipo de estudos representava.

Tabela 1 - Alunos matriculados e concluintes na Escola de Minas de Ouro Preto, 1878-88

Ano	Matriculados		Concluintes
	Curso Geral	Curso superior	
1878	-	8	3

1879	-	4	2
1880	-	...	3
1881	-	9	4
1882	-	14	5
1883	-	15	-
1884	-	12	33
1885	16	8	...
1886	40	11	...
1887	79	10	4
1888	48	11	3

Fonte: Relatórios dos Ministros do Império, anos de 1879 a 1889, *apud* Cunha, 2007a, p.130.

A relação entre oferta e demanda, relativa ao ingresso aos cursos superiores, sofre suas primeiras transformações durante a Primeira República. A partir desse período surgem as primeiras escolas superiores livres, as quais eram geridas por particulares e não dependentes do Estado. O surgimento dessas escolas está associado ao aumento da demanda por vagas nesse nível, e a facilitação de acesso ao mesmo.

Seu crescimento foi bastante grande, tendo ocorrido correlativamente a facilitação do ingresso no Ensino Superior. Esse fenômeno foi produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo (CUNHA, 2007a, p.133).

Convém lembrar que durante a Primeira República, o Brasil assume um regime político federativo, mas de relativa independência das unidades (modelo baseado nos moldes norte-americanos). Dessa forma, cada unidade da federação precisava desenvolver sua própria burocracia para articular a administração do estado. Esse movimento gerou a ampliação dos cargos públicos, bem como a procura por pessoas letradas (diplomadas) para ocupá-los. Apesar de alguns deputados tentarem propor a abolição de privilégios dos diplomas no exercício das ocupações, o que se percebeu foi que o aumento dos cargos e a facilitação do acesso ao ensino superior contribuíram para o aumento da procura por pessoas de classes altas e de classes médias (que buscavam manutenção/ascensão social através das possibilidades auferidas pela diplomação).

O resultado dessas alterações provocou um crescimento do número de estabelecimentos e de matrículas aos quais a sociedade não estava acostumada. Entre 1891 e 1910, foram criadas vinte e sete escolas superiores. Também nesse período, surgem as primeiras universidades fundadas no Brasil, a Universidade de Manaus, em 1909; Universidade Livre de São Paulo³, em 1911 e, 1912, a Universidade do Paraná (CUNHA, 2007a). No entanto, todas essas tiveram curta vida, associadas a motivos variados de acordo com os próprios contextos regionais.

Somente na década de 1920, surgem as primeiras universidades que de fato tiveram longa duração, a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de Minas Gerais (1927). O modelo que dá origem ao surgimento dessas universidades é uma fórmula que será muito repetida nas décadas seguintes, normalmente elas foram originadas por aglutinação de faculdades isoladas já existentes.

Esse crescimento acelerado, provocado pela facilitação do acesso, gerou movimentos contrários que impuseram resistência a sua ampliação. Mais uma vez, impera o medo das elites sobre a perda dos benefícios da diplomação causada pela diminuição da raridade desses profissionais. Além disso, uma vez que o número de alunos disputando vagas de ensino superior começou a superar a oferta delas, foram feitas críticas à organização das instituições, a facilidade dos exames de admissão e ao caráter utilitarista assumido por esses cursos, chamados pejorativamente de “bacharelescos”.

Nesse sentido, a fala do então Ministro do Interior, Rivadávia Corrêa, é emblemática:

Foi sempre um anelo da burguesia a aristocratização pelos títulos; perdidas as fornadas das condecorações e dos outros ornatos da fidalguia medieval, o título acadêmico transformou-se no sonho dourado de quase todas as famílias brasileiras. Os resultados foram a avalanche de matrículas nos cursos superiores e as imensas levas anuais de doutores e bacharéis (1910, *apud* CUNHA, 2007a, p. 165).

Pelo discurso do ministro é possível notar seu descontentamento com relação ao número de ingressantes no ensino superior, é possível perceber ainda que existe uma preocupação relacionada à quantidade de matrículas e, também, de egressos. Porém, é interessante também perceber que a ascensão social via diplomação, a

³ A Universidade Livre de São Paulo foi fundada em 1911. Instituição privada e sem apoio do Estado ou da cidade, ela encerra as suas atividades em 1928. Portanto, não deve ser confundida com a atual Universidade de São Paulo - USP fundada em 1934. Para mais informações sobre as primeiras universidades do Brasil, consultar CUNHA, 2007a.

“aristocratização” como o ministro chama, era sim uma condição palpável para muitas pessoas.

Nas reformas que se sucederam nas décadas de 1910-20, o Estado passou a exercer maior controle sobre os alunos de ensino superior. Para isso, a ferramenta encontrada foi aumentar as exigências para os ingressantes, baseadas na formação do ensino médio. Assim, passou a ser exigido que os candidatos possuíssem certificado de conclusão desse nível. A prova de seleção também foi aperfeiçoada, passando a se chamar “vestibular” e a convocação dos alunos passou a obedecer a ordem de classificação e o número de vagas determinadas. O objetivo com essas medidas era de conter o crescimento dos alunos e, conseqüentemente, o número de profissionais egressos de cursos de nível superior. Essa era uma forma de manutenção da raridade desses diplomas e os privilégios associados a eles.

Os resultados dessas reformas foram quase imediatos. Cunha (2007a, p.170) observa que houve uma significativa redução do número de ingressantes das escolas superiores federais. Considerando todas as escolas desse nível, exceto a Escola de Minas, houveram 1.302 matriculados, no ano de 1915. Em 1916, com a imposição das reformas, foram apenas 144. Na faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o caso foi ainda mais evidente. Matricularam-se, em 1915, 283 alunos, contra apenas 02, em 1916.

O ensino secundário se estabelece aqui como a principal barreira para aqueles que desejavam formação superior, situação que se acentua durante a Era Vargas (1930-1945). Durante essa fase, o ensino secundário se subdivide e assume uma estrutura dualizada. Para uns, o segundo grau conduzia diretamente aos exames vestibulares. Para outros, o secundário era voltado para formação profissional, não permitindo a seus concluintes prestarem seleção para ensino superior, exceto se cumpridas exigências, ou testes adicionais, os quais, mesmo assim, não davam acesso a todos os cursos. Não é difícil concluir, que nessa divisão a primeira opção atende principalmente às elites e alguns grupos medianos, enquanto os cursos profissionalizantes são voltados para a formação mais popular.

Mas não bastava a aprovação no exame vestibular para que o candidato fosse admitido. Ele precisava apresentar, também, um certificado de aprovação das matérias do curso ginasial, realizado no Colégio Pedro II ou nos colégios estaduais a ele equiparados e fiscalizados pelo Conselho Superior de Ensino. Não se previa a equiparação de colégios particulares. Os alunos desses colégios deveriam prestar exames nos colégios equiparados (ou no Pedro II) e, se aprovados, receberiam um certificado equivalente. Onde não houvesse colégios equiparados, mas existisse uma escola superior

federal, esta poderia organizar exames com o mesmo fim. A exigência do certificado do ensino secundário era um meio de estabelecer um controle adicional sobre o acesso às escolas superiores (CUNHA, 2007a, p.169-170).

Os reflexos dessa política podem ser vistos a longo prazo. Em 1932, havia 21 mil estudantes em escolas de nível superior, já em 1945, esse número cresceu relativamente pouco, chegando a 27 mil (CUNHA, 2007a, p.207). Essa fase também marca uma mudança na composição social dos discentes. Provavelmente até meados da década de 1930, a maioria dos alunos de escolas superiores fosse composta por estudantes de classes médias. Entre os fatores, Cunha cita o crescimento cumulativo do ensino superior durante a Primeira República, somado ao aumento de funcionários da burocracia estatal e de altos cargos da burocracia privada, pessoas que conheciam a “necessidade” de formação superior para seus filhos.

Nos momentos que marcam o início do período conhecido como República Populista (1945-1964) a sociedade brasileira vivia um impasse. Quanto mais subiam os preços e o custo de vida, mais amplas eram as mobilizações populares no processo político e as lutas por correções salariais, e quanto mais se intensificavam as manifestações, mais rápido os preços subiam. Um dos principais motivos que explicam essa *espiral* salarial está relacionado com o processo de industrialização em alguns dos maiores centros urbanos. Outras consequências desse processo de industrialização foram o aumento acelerado da população urbana, da intervenção do Estado na economia e, como Cunha (2007b) denomina, o “deslocamento dos canais de ascensão das camadas médias”.

Esse deslocamento está relacionado com o aumento da dificuldade que esses grupos passaram a enfrentar na tentativa de obter sucesso, através da formação escolar, no topo das burocracias públicas e privadas e da consequente dificuldade de reprodução do capital familiar. As grandes burocracias passaram progressivamente a exigir dos egressos graus escolares cada vez mais elevados, em algumas vezes, até mais que o necessário. A elevação dessa exigência técnica pré-selecionava, ou melhor, excluía dos processos seletivos os grupos sociais considerados “indesejados”. Somado a isso, a adoção da organização de tipo piramidal atrelava as promoções individuais com a obtenção de níveis escolares ainda mais elevados, aumentando consigo remuneração, poder e prestígio.

Junto com a elevação das dificuldades, veio a frustração desses discentes. O diploma era ferramenta crucial nessa escalada profissional e social, no entanto, não

mais a única etapa. No entanto, mesmo difícil, esse era um caminho seriamente considerado, conforme podemos perceber nos dados apresentados por Cunha (2007b, p. 57). Ao analisar os alunos da Universidade de São Paulo, no ano de 1955, o autor identificou que cerca de 75% dos ingressantes possuíam pais em funções de classe média. Esse percentual aumentou para 80%, em 1965.

Entre os fatores que explicam o crescimento do nível superior nesse período e, principalmente, para as classes médias, podemos destacar: o já mencionado crescimento da população urbana, inclusive, devido à transferência da população de zonas rurais; a intensificação da escolarização feminina, para além das escolas básicas; e, também, o fato que a demanda por escolarização encontra espaço na agenda populista, destacando-se uma grande ampliação de salas e escolas da educação básica e ginásio.

Assim é que a demanda incidia não apenas sobre a expansão da escola secundária, mas também sobre o mecanismo de articulação das escolas profissionais de grau médio, de modo que facilitasse a transferência dos estudantes destas para aquelas, e o ingresso dos portadores de diplomas do ensino técnico de grau médio nos cursos superiores (CUNHA, 2007b, p. 65).

A formação secundária, enquanto entrave para o acesso ao ensino superior provocou o aumento da pressão popular, cada vez mais interessada em concorrer a vagas de ensino superior. Esse processo leva à equiparação entre todos os cursos de nível secundário, através de leis de equivalências, tendo como principal marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961.

A partir da LDB, era possível para os concluintes do ensino médio, de qualquer curso, prestar exames vestibulares. Porém, é preciso considerar que cada escola possuía diferentes currículos e objetivos. Enquanto algumas estavam voltadas para a formação em atividades profissionais, outras eram focadas na continuação da carreira escolar. Em resumo, as desigualdades nas formações escolares privilegiavam a formação de alguns grupos, os quais, conseqüentemente, tinham mais chances de sucesso nos exames de seleção. Os vestibulares transformaram-se na grande barreira para o acesso de grupos menos privilegiados.

As chamadas “medidas populistas” foram além da expansão do ensino médio e de suas equivalências. O governo traçou algumas medidas que facilitaram o acesso às universidades para membros das classes médias. Esse período é marcado pelo

início da gratuidade⁴ da mensalidade nas universidades, bem como o aumento de vagas e federalização das universidades. Entre os anos de 1945-64, o número de universidades saltou de 05 para 37, as faculdades isoladas passaram de 293 a 564 e o número de matrículas foi de 27.253, para 142.386 (mais de 60% em instituições públicas).

Para Florestan Fernandes (1975), analisada a história da educação brasileira (1808-1960), o crescimento quantitativo nunca representou transformações substanciais na esfera da política educacional. Portanto, esse efeito relacionado ao acesso de novos membros das classes médias não assumia um caráter propriamente democratizante. Segundo o autor:

Quebrou-se o monopólio da educação pelas **elites** tradicionais. Todavia, o que está ocorrendo é mais um desnivelamento dos privilégios educacionais daquelas **elites**, que um autêntico processo de democratização universal das melhores oportunidades educacionais. As classes médias em formação ou em crescimento compartilham extensamente velhos ou novos privilégios educacionais. A educação escolarizada continua, porém, principalmente ao nível do ensino superior, a possuir o caráter de privilégio social (FERNANDES, 1975, p.45).

A afirmação de Fernandes parte do princípio de que a educação brasileira era “ultra-elitista”, feita pela elite e para a elite. Para melhor demonstrar isso, ele traz os seguintes dados:

Tabela 2 - Dados sobre o número de matrículas em 1972 no Brasil

Níveis do ensino	Dados Brutos	%
Ensino Primário Comum	14.082.098	69,16
Ensino Médio em Geral	5.588.683	27,45
(1º Ciclo	4.288.646	21,06)
(2º Ciclo	1.299.937	6,39)
Ensino Superior	688.382	3,38
(Ciclo Básico	212.218	1,04)
(Ciclo Profissional	476.164	2,34)
Total	20.359.063	100,00

Fonte: FERNANDES, 1975, p.34.

⁴A principal medida para a gratuidade do exame, adotada pelo governo Federal, foi deixar de atualizar as taxas de inscrição nos exames vestibulares e mensalidades. Mantendo a taxa nominal fixa, com o tempo e o valor da inflação, ela se tornou irrisória. Somente na constituição de 1988 é que se instituirá de forma oficial a gratuidade de todos os níveis de ensino da rede pública.

Apesar do crescimento elevado de matriculados entre os anos de 1964 e 1972, o autor afirma que não houve alteração na lógica de proporcionalidade da educação. Sendo assim, a tabela demonstra de maneira bem simples o desequilíbrio do número de matrículas entre os diferentes níveis. É bem perceptível o afunilamento que começa no ensino médio e se acentua no ingresso do ensino superior. Esses dados são referentes ao ano de 1972, momento em que o país vivia o “milagre brasileiro”⁵ e, sob o qual, esprou influências para a educação, gerando crescimento do número de matrículas em instituições universitárias: em 1972, eram 688.382; em 1973, esse número sobe para 836.468; e, em 1974, chegam a 1.017.630.

Esse aumento, que segundo Florestan Fernandes, nada teve de democrático, foi oriundo de pressões naturais, nascidas do crescimento do ensino médio. Na prática serviu, apenas, para alargar o número de privilegiados, até porque as estratégias adotadas para o incremento dessas vagas não corrigiram e nem atenuaram as contradições do padrão brasileiro de ensino superior.

Esses dados sugerem que o ensino superior brasileiro é, basicamente, um ensino de elite e para elite. A uma grande massa, na base, correspondem estreitas camadas intersticiais predominantemente concentradas no ensino secundário (o qual abrange, aproximadamente, 72% da matrícula geral do ensino médio!), e quase um ponto no tope! Doutra lado, em virtude do afunilamento progressivo, da proporção do ensino secundário sobre o restante do ensino médio e da relação existente entre as matrículas no ensino colegial e no ensino superior, este ramo do ensino afirma-se como a estrutura dominante do sistema educacional brasileiro. Tudo se passa como se a parte dinâmica e vital de todo o sistema estivesse voltada para um único fim essencial - alimentar o minúsculo pólo privilegiado, que justifica e dá sentido pedagógico ao resto da pirâmide (FERNANDES, 1975, p. 37).

As deficiências constatadas no ensino superior não podem ser atribuídas somente a características internas da instituição. A sociedade brasileira, sobretudo as elites, influenciaram diretamente no surgimento e agravamento destas deficiências. Nesse sentido, Fernandes destaca que as classes dominantes se comportavam como se fossem sensíveis e comprometidas com as políticas educacionais, porque daí extraíam a legitimação de seu poder político. No entanto, o que se observava era que não só se descuidavam de adaptar os mecanismos escolares às necessidades educacionais, como se opunham, conscientemente, à construção de políticas

⁵ Período de grande crescimento econômico calcado em vultosos financiamentos e empréstimos oriundos de instituições financeiras internacionais. Nesse período também se destaca a aceleração da concentração de renda e desigualdades socioeconômicas.

adequadas e democratizantes. Através desses mecanismos, as classes dominantes asseguravam seu privilégio e monopólio aos recursos educacionais, utilizando-os para benefício próprio, enquanto transferiam o ônus de custeio para a sociedade.

Para Fernandes, essa dissimulação conduzia a uma análise otimista do nível de ensino, levando a crer no atendimento da demanda em termos quantitativos e qualitativos. Entretanto, as políticas educacionais foram conduzidas da seguinte forma: na contenção do número de vagas e instituições; na resistência a inovações que poderiam promover melhor utilização dos recursos estruturais e humanos; e, na disposição de incluir a educação escolarizada na área possível de cortes orçamentários.

Em consequência, decisões de profundo teor anti social repetem-se constantemente, como o demonstram os vaivéns da história educacional da I República, do Estado Novo e, principalmente, da ditadura militar instaurada em 1964. No que diz respeito ao ensino superior, aliás, as ocorrências recentes fornecem uma ilustração típica. As universidades federais receberam cortes que reduziram seus orçamentos em 37%. Além disso, sua participação nas dotações destinadas à educação decresceu de modo alarmante: 3,9%, em 1966; 3,4%, em 1967; 2,8%, na proposta orçamentária de 1968. Chegou-se a um tal extremo que os reitores tiveram de romper a barreira do silêncio e da cumplicidade, denunciando a gravidade do processo de deterioração financeira adotada pelo Executivo (FERNANDES, 1975, p. 48-49).

O sistema universitário enfrentava graves problemas relacionados à sua organização e expansão. Segundo Fernandes, esses problemas se manifestavam de três formas: em termos quantitativos, visto que a proporção de pessoas matriculadas nesse nível, se comparadas com a população escolarizada, era ínfima; problemas sociodinâmicos, relacionados às distorções entre as regiões, sobretudo, o maior destaque dos centros econômicos; e, do ponto de vista pedagógico, sobre os quais predominavam os interesses econômicos, sociais e políticos das elites culturais, que limitaram o ensino à preparação de profissionais para funções liberais.

Uma vez que a política universitária era voltada para atender as elites culturais, a escola superior tornou-se ferramenta de transmissão dogmática dos conhecimentos de áreas do saber técnico-profissional valorizadas econômica, social e culturalmente pelos estratos dominantes. Essa característica atingiu o mesmo padrão e os mesmos efeitos estruturais em todos os ramos do ensino superior (rede pública e privada), o que Fernandes chama de “padrão brasileiro” (1975, p.52). Seus efeitos são perceptíveis pela forma como se dispunham parte significativa da oferta de vagas:

É evidente que o esforço educacional, ao nível do ensino superior concentra-se fortemente em torno das três “escolas tradicionais”, que possuem maior

importância para a formação de profissionais liberais. Direito, Engenharia e Medicina concorrem sozinhas com 45.530 matrículas (ou seja, com mais de 45% do total) e 6.318 conclusões de curso (ou seja, 34% do total). Agregando-se a Filosofia a esse grupo, teríamos 66.271 matrículas (ou seja, 66% do total). As faculdades de Direito, sozinhas, entram com quase $\frac{1}{4}$ da matrícula geral; e as faculdades de Filosofia, por sua vez, participam com mais de $\frac{1}{4}$ das conclusões de curso. Os dados indicam, portanto, que o ensino superior sofre uma espécie de estrangulamento, ocasionado e mantido pela influência que os interesses associados às profissões liberais exercem em sua organização e na orientação da procura (FERNANDES, 29175, p. 42).

Como mencionado anteriormente, o impasse social vivido nesse período, provocando o efeito da “espiral salarial” afetou o dinamismo do mercado e a oferta de empregos, fazendo com que eles não conseguissem acompanhar o crescimento do contingente universitário. Somado a isso, outros fatores como a redefinição do papel da mulher, como trabalhadora fora do espaço doméstico, e o crescimento da população urbana propiciou a elevação das exigências profissionais, a desvalorização econômica e simbólica do diploma, subemprego e desemprego (CUNHA, 2007b). Esse foi o contexto que propiciou críticas ao modelo universitário vigente. Entretanto, enquanto o movimento estudantil e outras parcelas da sociedade solicitavam a reforma para a “modernização” da universidade, de modo que atendesse os anseios sociais. De outro lado, para o Governo Federal e para alguns setores do meio universitário, a “modernização” representava a busca e implantação de um sistema que se assemelhasse ao modelo em prática nos Estados Unidos.

Portanto, Cunha (2007c) chama atenção ao fato que, após o golpe de 1964 e a implantação da ditadura militar, o modelo organizacional norte-americano do ensino superior não é algo que foi simplesmente imposto. Pelo contrário, desde a década de 1940, o Estado já buscava a modernização das universidades brasileiras aos moldes dos Estados Unidos. Para entender parte significativa das mudanças que acontecem nesse período é preciso considerar, como diz o próprio autor (CUNHA, 2007c, p.14), o binômio *modernização-imperialismo*.

Sob o prisma dos Estados Unidos, existia uma preocupação muito grande em que países na América passassem por revoluções de cunho socialista. Por esse motivo se justificava o investimento em políticas de promoção da “modernização” na América Latina, para prevenir eventuais revoluções. Nessa lógica, as universidades assumiam centralidade nesse projeto, pois elas seriam as responsáveis pelo direcionamento ideológico das futuras gerações brasileiras.

Os resultados da influência financeira, política e ideológica dos Estados Unidos são sentidos, internamente, pela Universidade brasileira como uma etapa marcada pela busca por modernização e controle. Uma das principais características da modernização que se projetava sobre essas instituições era o pensamento racional economicista.

A partir desse momento, desconsidera-se critérios de demanda social para perceber o “custo-benefício” das universidades e seus cursos. Nesse sentido, muitas críticas foram feitas à forma de administração, a ociosidade de sua estrutura física e da carga horária docente (ainda organizada pelo sistema de cátedras). Indicava-se a necessidade de expansão das matrículas através da “melhor utilização” das verbas destinadas a essas instituições. Em resumo, desejava-se o aumento das vagas sem nenhum aumento de investimentos.

Como dito anteriormente, já existia no Brasil a inclinação, de alguns setores, ao modelo organizacional dos Estados Unidos. No entanto, após 1964, ocorre um estreitamento de laços entre o governo brasileiro e instituições norte-americanas. Essa aproximação tinha o objetivo de elaborar um plano de reforma da educação de nível superior, através de convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development - USAID* (Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional)⁶. O diagnóstico dos especialistas da USAID, elaborado em 1964, dizia que o ensino superior era inadequado em termos quantitativos e qualitativos, além de, dessintonizados com a sociedade.

Assim:

Os currículos eram rígidos; a maioria dos professores só dedicava umas poucas horas por semana à universidade. Faltavam equipamentos nos laboratórios; as bibliotecas eram pequenas, inadequadas e mal organizadas; os edifícios eram mal utilizados; as condições de ingresso eram tão severas que não se chegava a completar as vagas. A grande maioria dos estudantes só frequentava a universidade uma parte do dia, como se trabalhassem em regime de tempo integral; os livros e outros materiais didáticos eram escassos. Por outro lado, o Brasil precisaria ter 540 mil estudantes universitários (e não os 100 mil existentes) para alcançar os padrões da Argentina e do Uruguai. O efetivo discente do ensino superior brasileiro foi considerado irrisório, pois só na cidade de Nova York havia mais estudantes nesse grau do que em todo o Brasil (CUNHA, 2007c, p.156-157).

⁶ Além dos convênios MEC-USAID, outros consultores norte-americanos foram convidados a desenvolver relatórios e planos para reforma do ensino superior brasileiro na década de 1960, como o grupo que ficou conhecido como *Higher Education Team*, ou Rudolph Atcon, pessoa responsável por elaborar o “Plano Atcon”. Mesmo não ligados diretamente a USAID, quando do momento de suas visitas, o alinhamento ideológico entre eles é inegável (CUNHA, 2007c).

As comissões formadas pelo convênio MEC-USAID sofreram muita pressão da sociedade brasileira, por parte de alguns grupos políticos, docentes, estudantes, entre outros. Entre os estudantes, por exemplo, formou-se uma mobilização contra essas comissões. Eles apontavam que, por detrás dessas propostas modernizantes, existiam interesses como privatização das universidades e desmobilização do movimento estudantil.

As pressões sociais, somadas a outros motivos, como por exemplo, os desgastes internos do convênio, fez que o relatório dessas comissões não obtivesse muito sucesso. Porém, a nível político, elas serviram para atrair e concentrar sobre si a maior parte das reclamações dos movimentos sociais, deixando livre outros canais de atuação da USAID. Ficaram livres, por exemplo, o financiamento de instituições, assistência técnica e bolsas para a formação de docentes brasileiros em universidades dos Estados Unidos (mestrados e doutorados).

Outra face marcante desse período é a escalada de controle sobre a sociedade e, conseqüentemente, sobre as universidades. Uma das primeiras ações do governo ditatorial sobre a política educacional foi concentrar esforços para reprimir os “focos de subversão” nos quais a Universidade tinha se tornado (CUNHA, 2007c, p. 39). As ferramentas para esse controle podem ser verificadas pelas seguintes leis: a 4.464 de 09 de novembro de 1964 (Lei Suplicy); o decreto-lei 228 de 28 de fevereiro de 1967 (Decreto Aragão), que criminalizavam e regulavam medidas punitivas para movimentos estudantis; além de, obviamente, o Ato Institucional nº 05 (AI-5), que ampliou muito a ação do Estado na perseguição e repressão aos movimentos sociais.

Segundo Cunha (2007c), o projeto reformista culminou na lei 5.540/68, através da qual teve como principais mudanças: o reforço (centralização) da administração superior das universidades, retirando das faculdades individuais prerrogativas sobre vestibulares, diplomação, orçamento; a racionalização dos recursos; o fim do regime de cátedras e a implantação da divisão por departamentos; a alteração do regime de matrículas seriadas pelas matrículas por disciplinas (regime de créditos); a indissociabilidade entre ensino e pesquisa⁷; e, muito importante destacar, o apoio do Estado à expansão do setor privado de educação, seguindo a orientação do Banco Mundial.

⁷ A Extensão, que compõe o famoso “tripé” da educação de ensino superior, só foi incorporada na constituição de 1988.

Assim, Florestan Fernandes chama a reforma universitária, de “solução conservadora”:

A contra-revolução, em 1964, elevou-se ao poder com duas ambições. Primeiro, destruir o processo em curso, que fazia da “crise da escola superior” uma “crise do controle conservador” da universidade. Segundo, equacionar a “solução conservadora” da **reforma universitária**, canalizando as alterações qualitativas inevitáveis em um sentido aparente puramente técnico, mas, de fato, dominado pelo afã de criar novos mecanismos de tutela conservadora do ensino superior e do tipo emergente de universidade (FERNANDES, 1975, p. 57-58).

Segundo Fernandes, o governo modernizou apenas a superfície, sem, contudo, provocar inovações nas políticas educacionais. O verdadeiro objetivo não era resolver a crise da universidade, e sim garantir o controle sobre elas, através do comportamento político conservador. Isso facilitou a atuação das elites culturais na manutenção da legitimidade de seu poder.

Santos (2010, p.17) ratifica esse pensamento ao afirmar que, para países que passaram por ditaduras em épocas recentes, a indução da crise universitária teve um duplo motivo. Primeiro se buscava reduzir a autonomia universitária para poder ter controle sobre sua produção e divulgação de livre conhecimento. Em segundo lugar, pôr a Universidade a serviço de projetos modernizadores autoritários, abrindo o bem público de universidade ao setor privado, com quem a Universidade pública passaria a competir em condições desiguais nesse mercado emergente de serviços universitários.

No segundo período de Redemocratização Política (1988-2016), um dos grandes diferenciais, não só em termos políticos, mas também para a educação superior é a Constituição Federal de 1988. Nela são mantidas a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, associada nesse momento à Extensão. Também é a partir dessa constituição que se institucionaliza legalmente a gratuidade do ensino público em todos os níveis. Os servidores docentes e técnicos passam a ter suas atividades reguladas por Regime Jurídico Único da União. Entretanto, como afirma Sousa (2016, p.39), esse período também reafirma a continuidade do crescimento do setor privado de ensino superior, sobretudo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

FHC assume a presidência do país em 1995, reconduzido ao poder em 1999. Sua gestão é marcada pelas tratativas de reformulação da educação nacional, alinhadas com a Reforma de Estado. Isso resulta na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996. De acordo com Sousa (2016, p. 52),

durante os dois mandatos, o Ministério da Educação segue uma política de intuito privatista, alicerçada no preceito neoliberal de Estado mínimo. Essa política possui clara referência do seu alinhamento às diretrizes sugeridas por instituições financeiras internacionais. Diretrizes que o governo assumiu sob a justificativa de contenção da crise econômica que persistia desde a década de 1980.

A fala de Santos ilustra um pouco esse momento:

No caso do Brasil, o processo expansionista de industrialização, quase totalmente assente no endividamento externo, entre 1968 e 1979, conduziu, sobretudo depois de 1975, a uma profunda crise financeira cujos efeitos se tornaram particularmente graves a partir de 1981-1983 e que se prolonga até hoje. A crise financeira do Estado repercutiu de forma brutal na universidade pública, tanto mais que simultaneamente aumentou a demanda social pela expansão da educação básica (2010, p. 16).

O discurso de minimização das ações do Estado segue articulado com a redução de ações ligadas aos direitos sociais e os respectivos cortes orçamentários nessas áreas. A reforma educacional do ensino superior proposta tinha como um de seus objetivos transformar o “direito” de universidade em um “serviço”. Bem como, transformar a Universidade Pública em uma “prestadora”, em um mercado com outras instituições públicas e particulares como concorrentes.

Assim:

Com autonomia e financiamento reduzidos, as Universidades Federais passaram por um período de estagnação, representado pela desaceleração de seu crescimento, em termos de quantidade de instituições, número de vagas e cursos ofertados. Mas o sucateamento ao qual estiveram subjugadas não se restringiu às questões expansionistas. Acrescia-se a isso o congelamento dos salários de docentes e servidores técnico-administrativos, bem como o não incremento do quadro de pessoal nas instituições, via ingresso através de concurso público, acarretando a ocorrência recorrente de greves da categoria (SOUSA, 2016, p.54).

O argumento de Sousa complementa Boaventura de Sousa Santos (2010). Dentro do sistema neoliberal existe uma lógica, um papel representado pelo Estado, que opera sobre as universidades. Esse papel consiste na desidratação financeira dessas instituições, o que invariavelmente conduz à desaceleração de seu crescimento, sucateamento e, em alguns casos, queda da qualidade. Em paralelo a isso, se associa à situação financeira dessas instituições com discursos que alegam uma “intratabilidade” das universidades públicas. Dessa forma, se justificariam os incentivos às instituições privadas, visto que o investimento em universidades públicas representaria desperdício de recursos.

Concomitantemente, implantou-se uma política de avaliação que, em partes, legitimava racionalmente o declínio das IES públicas em favor das particulares. Essa avaliação privilegiava, em seu conceito de qualidade, aspectos economicistas. O desempenho das universidades era, e ainda é, medido por índices de produtividade (número de ingressos, número de graduados, custo-benefício, entre outros), diretamente verificados pelo MEC.

Com isso, percebe-se um crescimento desenfreado do setor privado, conforme ilustra Sousa:

Ao final de 1994, existiam 851 Instituições de Ensino Superior no Brasil, das quais 218 (25,6%) pertenciam ao setor público e 633 (74,4%) ao setor privado. Em 2002, após os dois mandatos de FHC, essa proporção – já vantajosa para o capital – é drasticamente apurada: de um total de 1.637 IES, apenas 195 (11,9%) eram públicas; ao lado de 1.442 (88,1%) instituições privadas (SOUSA, 2016, p.57).

O crescimento das faculdades particulares foi possível e, até mesmo incentivado, devido a alterações promovidas na legislação específica que passaram a permitir finalidades lucrativas. Esse crescimento é verificável, sobretudo, no número de matrículas. Em 1995, aproximadamente 42% dos alunos matriculados no nível superior estavam em instituições públicas e 58% em particulares. Já em 2002 a proporção de alunos em IES públicas caiu para, apenas, 30% (SOUSA, 2016, p.57). Parte considerável dessa expansão está relacionada com o aumento da oferta de cursos noturnos e de cursos à distância, os quais conseguiram atender uma demanda reprimida formada por trabalhadores ou com dificuldades de mobilidade.

A partir das facilidades (subsídios públicos, falta de concorrência etc.) para a expansão de instituições e organizações privadas - em especial o particular ou privado-mercantil ou com fins lucrativos -, no Brasil, no decorrer e pós-governo FHC, o sistema privado é acometido de elefantíase, enquanto que o sistema público também expande-se, mas em proporção que sequer se aproxima do privado, com as características mencionadas entre travessões (BIANCHETTI, 2017, p.81-82).

Convém destacar que a política educacional do governo FHC possuía algumas semelhanças com a reforma de 1968. Criticou-se de forma muito similar nos dois períodos, a carga horária docente, a inflexibilidade dos currículos acadêmicos, a duração dos cursos, os exames vestibulares e as formas de ingresso. E, em ambos os períodos, as propostas adotadas partem de princípios da modernização racional, calcada em princípios economicistas. Nesse sentido, caberia às universidades a

maximização de sua eficiência sem aumento de recursos, ao contrário, paralelo a uma situação de desidratação financeira.

O governo Lula (2002-2010) é marcado pela retomada do crescimento da universidade pública e pelas discussões de democratização do acesso ao ensino superior. Sob essa perspectiva, um dos primeiros passos foi a contenção da “privatização”. As medidas tomadas durante a sua gestão tentaram inibir o crescimento desordenado de instituições privadas, através de maior rigor nas normas que autorizam o funcionamento desse tipo de entidade.

O Governo Lula também é responsável pelo crescimento de instituições federais de ensino superior. Foram criadas 83 novas instituições, sendo 14 delas Universidades. A gestão de Lula inicia o seu mandato com 195, ao final, somam um total de 278. Essa expansão de vagas e de instituições do ensino superior público foi possível graças a projetos que, dentre outros objetivos, buscavam a interiorização desse nível de ensino, a oferta de cursos noturnos e aumento de cursos de graduação à distância.

Assim:

Com a criação dessas Instituições, as vagas ofertadas em cursos de graduação nas Universidades federais duplicaram, passando de 109.184 em 2003 para 231.530 ao final de 2011. (...) O orçamento geral das Universidades teve acréscimo de 304,7%, sendo ampliado de 6,4 para 25,9 bilhões de reais entre 2003 e 2012 (SOUSA, 2016, p.76).

Entretanto, esse governo entendia que somente a criação das universidades não seria o bastante para alterar o perfil de ingressantes do terceiro grau. Acreditava-se que sem outras medidas complementares, mesmo as novas instituições, reproduziriam os padrões de acesso. As principais medidas adotadas nesse sentido foram: a política de cotas, inicialmente viabilizada através de projeto de lei de 2004 (essa política pretendia reservar vagas, nas instituições federais, para discentes oriundos de escolas públicas, principalmente negros e indígenas); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); além desses, também foi importante o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), publicado em julho de 2010 e através do qual regulava as ações destinadas à assistência estudantil. Também ligados à questão da democratização do acesso, foram criados o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que tinha o intuito de

conceder bolsas para alunos de baixa renda em instituições particulares, e o programa Universidade Aberta ao Brasil (UAB), programa de ensino à distância⁸.

Segundo Silva (2018) o processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, representou uma ruptura democrática no país e que teve como resultado a consolidação de um cenário de mal-estar e instabilidades política, econômica e social. Michel Temer assume a presidência interinamente e, com relação às políticas educacionais aplicadas, tem grande evidência a reforma do ensino médio, promulgada em fevereiro de 2017 e a Proposta de Emenda constitucional (PEC) do Teto de Gastos 241/55 por meio da Emenda Constitucional 241/2016.

Sobre isso, Silva nos diz que:

A PEC do Teto de Gastos prevê o congelamento dos gastos com a educação e outros setores sociais por 20 anos, além dos cortes de verbas – já ocorridos em 2017 – para o financiamento da Educação Básica e Superior. Assim, o atual governo golpista, indo de encontro ao aumento progressivo nos repasses para a educação, veta as pautas priorizadas e previstas pelo PNE. Segundo dados divulgados no site da Associação Nacional Dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), neste período as universidades federais tiveram o menor repasse de verbas desde 2010. Assim, 90% das 63 instituições de educação superior do país, operaram com perdas reais que inviabilizaram a manutenção dos auxílios à permanência do corpo discente, laboratórios e projetos de pesquisas em andamento, serviços à população e pagamento de funcionários em 14 estados (SILVA, 2018, p.28).

A promulgação da PEC do Teto de Gastos se constitui em um ataque direto à educação, não só obstaculariza a expansão do ensino superior, como ameaça gravemente a continuidade das universidades. Silva, em 2018, se preocupava com os desdobramentos políticos que medidas como essas poderiam provocar. Infelizmente, o governo Bolsonaro intensificou os cortes de verbas destinadas às IES públicas, ultrapassando o limite salutar para a sua manutenção e correndo o risco de paralisar suas atividades. Diante dessas ameaças a direitos fundamentais, como a educação, a importância das Universidades se renova.

Na próxima seção, falaremos um pouco mais sobre a UFRB, tanto sobre sua criação, no contexto ligado às políticas de expansão e interiorização do ensino superior, quanto da descrição de suas principais características.

1.3 A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

⁸ Apesar da importância desses últimos programas para as discussões sobre democratização e expansão do acesso ao ensino superior, os cito aqui apenas para efeito de informação, visto que o público alvo delas não está relacionado ao objetivo dessa pesquisa.

Apesar das múltiplas contradições em sua efetivação, as políticas públicas de interiorização das universidades tiveram efeitos positivos. Para Santos (2017, p.34), as políticas promovidas no governo Lula vão promover uma alteração no quadro do perfil de estudantes universitários. Conforme os dados apresentados pela autora, o conjunto da população de 18 a 24 anos de idade frequentando universidades passou de 7,1% para 17,6%, no período entre 1997 e 2011. Santos destaca ainda que no mesmo período o número de estudantes matriculados em instituições federais subiu 232%.

Esses dados são importantes para demonstrar a importância que as instituições federais assumiram no processo de interiorização e democratização dos acessos. Para Sousa (2016), a participação das IES federais foram uma ferramenta central para o funcionamento desse projeto. Além disso:

Também chama atenção a quantidade de Universidades públicas criadas entre os anos de 2003 e 2012, totalizando quatorze instituições, em nítido contraste ao Governo FHC, no qual foram criadas apenas duas (...). Dentre as instituições que surgiram no Governo Lula, note-se que parcela considerável (seis delas, o que representa 42,9% do total) surge concomitante à implementação do REUNI (2008-2012) (SOUSA, 2016, p. 75).

A UFRB foi criada através da Lei nº 11.145/2005⁹. Já em 2007, a universidade é amparada pelo REUNI. O programa tinha como política geral, para as instituições que o adotaram, a flexibilização curricular, interdisciplinaridade, articulação entre graduação, pós-graduação e educação básica. O objetivo projetado era a diminuição das taxas de abandono, diminuição da evasão/retenção e o aumento das taxas de ocupação e dos índices de conclusão.

Hoje a universidade conta com 62 cursos divididos em sete centros de ensino espalhados pelo interior da Bahia¹⁰. A organização dos centros privilegiou, inicialmente, a separação dos cursos por áreas de conhecimento. Assim, por exemplo,

⁹ Também em 2005 foram criadas as seguintes universidades: Universidade Federal do ABC Paulista (UFABC), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Foram criadas também a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) (2008), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) (2009), a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) (2010).

¹⁰ Dados de registros e regulação universitária retirados do portal oficial do Ministério da Educação, E-mec.

as formações ligadas à saúde foram concentradas no Centro de Ciências da Saúde - CCS, as licenciaturas, em sua maioria, foram concentradas no Centro de Formação de Professores - CFP etc.

Dados de 2019 apontam que constam em seus quadros, aproximadamente, 9.800 alunos ativos, apenas na graduação, divididos conforme tabela abaixo:

Tabela 3 - Relação de centros, localização e número de alunos da UFRB

Centro	Cidade	Número de Alunos
Centro de Artes Humanidades e Letras – CAHL	Cachoeira	1.873
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS	Feira de Santana	757
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB	Cruz das Almas	2.462
Centro de Ciências da Saúde – CCS	Santo Antônio de Jesus	1.023
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CETEC	Cruz das Almas	1.485
Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT	Santo Amaro da Purificação	393
Centro de Formação de Professores – CFP	Amargosa	1.793
		9.786

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa coletados junto à UFRB.

O ingresso é regulamentado pela Resolução nº 005/2009 do Conselho Universitário - CONSUNI (UFRB, 2009a), alterada pela Resolução 006/2009 (UFRB, 2009b). Através destes dispositivos fica estabelecido que poderão ser classificados discentes com nota diferente de zero nas provas objetivas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e na prova de Redação.

As condições de reserva de vagas ficam definidas pela Resolução 005/2012 (UFRB, 2012). De acordo com a resolução, cinquenta por cento das vagas da universidade ficam reservadas para estudantes que cumpram os requisitos estabelecidos pela Lei 12.711/2012, pelo Decreto Presidencial nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa nº 18/2012. A reserva dessas vagas pretende atingir, basicamente, alunos oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos ou pardos e de baixa condição econômica.

Segundo dados disponibilizados pela própria universidade, até o ano de 2017, 50,7% do alunado era de sexo feminino e 49,3% masculino. Divididos por faixa etária, a parcela mais representativa era de estudantes entre 18 e 24 anos, que correspondiam a 55,4%, seguidos de maiores de 25 anos, com 44,2%. Em termos econômicos, até 82% dos discentes possuíam renda familiar de até 1 salário mínimo e meio. Já as divisões entre raça/etnia apresentavam 83,4% de alunos negros (46,5% pardos e 36,9% pretos), brancos somavam apenas 10,9% (UFRB, 2017). Inclusive, em artigo publicado em seu próprio site, a instituição reconhece que o perfil de seus estudantes é resultado das políticas derivadas do REUNI, conforme podemos ver:

Com 83,4% de estudantes autodeclarados negros e 82% oriundos de famílias com renda total de até um salário mínimo e meio, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) chega ao seu 12º aniversário neste sábado, dia 29 de julho. Fruto da política pública de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a UFRB comemora o crescimento do número de jovens baianos, em especial da população mais negra e pobre, com acesso ao nível superior nos últimos anos (BRAGA, 2017).

Ao longo dessa trajetória sobre as universidades, foi possível ver que sempre existiu, ao menos, uma grande barreira que excluía os grupos mais populares. Com o tempo, mediante as pressões e expectativas que a sociedade exerceu sobre a universidade, essa barreira foi se deslocando, ou melhor, se transformando, mas mantendo sua característica primeira: o acesso ao ensino superior se manteve, por muito tempo, como primado para aqueles mais privilegiados socioeconomicamente.

No Brasil, recentemente com as políticas que pretendiam democratizar o acesso, é inegável que houve uma massificação e que grupos mais populares começaram a frequentar a universidade. Pudemos perceber também que a expansão das vagas e de instituições contribuiu para a maior equidade do ensino superior. Devemos considerar as benesses que os programas sociais trouxeram no sentido de democratizar os acessos, inclusive, normatizando dispositivos para isso. É preciso, contudo, considerar observações como a de Boaventura de Sousa Santos, segundo o qual:

A avaliação crítica do acesso e, portanto, dos obstáculos ao acesso - como, de resto a discussão das áreas de extensão e da ecologia dos saberes - deve incluir explicitamente o caráter colonial da universidade moderna. A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. As tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta (SANTOS, 2010, p. 72-73).

Assim, considerando o que fora exposto anteriormente, é necessário questionar criticamente as nossas universidades, como nos diz Santos. Não pretendemos dizer com isso que esse é um estudo decolonial, mas que precisamos, sim, discutir o tema da decolonialidade na universidade e estabelecer um diálogo com a teoria sociológica, dadas as características do público-alvo. Isso é o que faremos na próxima seção.

1.4 Universidade sob a perspectiva decolonial.

O objetivo até aqui foi demonstrar alguns caminhos traçados ao longo do tempo que deram uma característica elitista à universidade. Sem perder isso de vista, gostaria de partir para as discussões feitas no campo intelectual, sobretudo, sobre as teorias referentes ao sistema de ensino e à Universidade. Nessa área é muito influente a análise sobre a Teoria da Reprodução na educação de Pierre Bourdieu (1930-2002). A partir da década de 1960, na França, a questão escolar recebe maior atenção devido ao aumento da demanda, proporcionado pelo *baby boom* (a grande quantidade de crianças que nascem no período pós Segunda Guerra Mundial). Somado a isso, outros fatores como a elevação do tempo de formação de 14 para 16 anos e a abertura da instituição escolar para novas populações provocou a esperança, para essas famílias, de ascensão social para seus filhos através da escola.

Para Anne Jourdain, a tese defendida por Bourdieu pode ser sintetizada da seguinte forma: “longe de favorecer a igualdade de chances, a escola participa da reprodução das desigualdades sociais e legitima estas desigualdades por um discurso meritocrático” (JOURDAIN, 2017, p. 60). Até a década de 1960 a escola era compreendida como instituição neutra e meritocrática. Na verdade, sob a aparência de independência, o sistema de ensino dissimularia suas funções no papel de reproduzir as desigualdades sociais. É importante perceber as relações de força entre classes presentes no sistema de ensino, uma vez que a seleção dos critérios que definem a cultura desse “sistema simbólico” é arbitrária, definida de acordo com o arbitrário cultural da classe dominante.

Bourdieu percebe que o *sistema de ensino* (SE) produz um modo de inculcação e impõe exigências uniformes para alunos diferentes e de diferentes grupos sociais. Além disso, o SE estabelece como cultura “legítima” as maneiras e os conhecimentos já comuns a grupos dominantes pelas suas práticas familiares, desaprovando, em

contrapartida, a produção de grupos populares. Dessa forma, o modo de inculcação promovido pela escola cria ou reforça um *habitus* (entendido como o produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação das ações pedagógicas e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado).

Os alunos oriundos das classes mais privilegiadas teriam maiores chances de êxito escolar. Isto, pois, o *habitus* inculcado pelo sistema escolar seria próximo daquele inculcado pela família. O sucesso desses alunos é explicado como talento, ou dom natural, quando na verdade a ação escolar nada mais fez que reforçar um *habitus* de classe, constituído fora da escola. Perpetua-se, assim, a estrutura hierarquizada das relações de classe.

Assim, a ação pedagógica seria objetivamente uma violência simbólica. Violência no sentido de impor significações como legítimas e, ao mesmo tempo, dissimulando as relações de força existentes. A legitimidade do sistema de ensino, de suas ações, seus agentes, se produz por ele estar aceito, entre as diferentes classes sociais, como o detentor da forma “legítima” de transmitir o conhecimento “digno” de ser transmitido.

Os grupos ou classes sociais subalternos reconhecem a legitimidade do sistema de ensino como a forma de ascensão que possuem, uma vez que não dispõem de outras maneiras para concorrer (dinheiro ou poder, por exemplo). No entanto, a legitimidade do SE está inserida em um processo que, historicamente, buscou o apoio da burguesia e se viu amparado no sistema burocrático. Portanto, a escola assume função conservadora, uma vez que entre o que é considerada como cultura legítima, mesmo no que é omitido, ela serve aos interesses pedagógicos das classes que necessitam da instituição para legitimar o monopólio de sua relação com a cultura. Um exemplo seria a própria relação com a linguagem, através dos léxicos, entonações e seu emprego, com a escola legitimando uma cultura em detrimento de outra considerada vulgar, a qual, portanto, deve ser excluída.

Com relação ao sistema de exames hierarquizados, o autor diz que esta seria uma das formas mais eficazes de enculturação da cultura dominante. Isto, pois, diante de provas idênticas garantiria, na teoria, a igualdade de oportunidades de acesso à profissão, satisfazendo assim o ideal pequeno-burguês de equidade formal. Como resultado desse processo pode-se destacar o crescimento da importância do exame

e a atribuição do caráter neutro e meritocrático do processo seletivo, que por sua vez deixa de perceber suas desigualdades intrínsecas.

Compreende-se que para desempenhar-se completamente dessa função de conservação social o sistema escolar deva apresentar a “hora da verdade” do exame como sua verdade: a eliminação submissa apenas às normas da equidade escolar, portanto formalmente irrepreensível, que o exame opera e assume, dissimula a realização da função do sistema escolar, obnubilando pela oposição entre os aceitos e os recusados a relação entre os candidatos, e dissimulando assim os laços entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe. (BOURDIEU, 2014, p. 195)

Entretanto, o exame em si não é a única forma de eliminação, é preciso questioná-lo e enxergar a eliminação sem o exame. Dessa forma, é possível perceber que alunos oriundos de classes mais populares teriam menores chances de sucesso. Estes seriam eliminados tanto pelo exame, tanto pela autoeliminação (sobre a qual atuam e influenciam ambições socialmente definidas como adequadas ao sexo e à classe).

Logo, os mecanismos de eliminação, composto pelas oportunidades escolares de classe e as oportunidades de sucesso, transformam a desigualdade social “numa desigualdade propriamente escolar, isto é, numa desigualdade de ‘nível’ ou de êxito que oculta e consagra escolarmente uma desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino”. (BOURDIEU, 2014, p. 194)

Além das desigualdades impostas pelo sistema de ensino, imperam também desigualdades sobre os diferentes níveis de titulações. A divisão entre os títulos acadêmicos e profissionais foi uma das formas encontradas nessas sociedades para ocupar com remunerações e *status* diferentes os profissionais que só se diferenciam por esse grau de formação. O autor percebe nesse sentido que o valor do trabalho de um profissional e o seu reconhecimento é diretamente relacionado com o valor escolar de seus títulos.

Ao condenar como irracionais as “motivações” ou as “vocações” que levam hoje uma parte dos estudantes para estudos e carreiras “improdutivas”, sem ver que essas orientações são o produto da ação conjugada da Escola e dos valores de classe, eles mesmos orientados, objetivamente, pela ação da Escola, a ideologia tecnocrática revela desconhecer outros objetivos “racionais”, exceto os fins objetivamente inscritos nas estruturas de um certo tipo de economia. (BOURDIEU, 2014, p. 219)

Sendo assim, os processos seletivos claramente contribuem com a reprodução da estrutura das relações de classe. A seleção controlada pelo número limitado de indivíduos que acessam os níveis mais avançados da formação acadêmica garante a

estabilidade social que privilegia o acesso de grupos elitistas. Além disso, casos individuais de sucesso de pessoas oriundas de grupos populares servem ainda para dar credibilidade à ideologia da mobilidade social através da formação escolar.

Segundo Bourdieu, o crescimento do número de vagas, na década de 1960, no ensino superior necessariamente não reflete a democratização do ensino, no sentido da igualdade das oportunidades escolares de crianças de diferentes classes sociais. Para o autor, esse aumento das vagas pode encobrir uma perpetuação do *status quo* ou, até mesmo, uma regressão da representação de classes desfavorecidas.

Nos dados que o autor apresenta no livro “A reprodução” (2014), é possível perceber que entre 1961/1962 o filho de um assalariado agrícola tinha 1,2% de chance de ingressar no ensino superior e entre 1965-1966 essa possibilidade subiu para 3,0%. Nesse mesmo período, as chances de filhos de industriais passaram de 52,8% para 74,0%. Como observado por Bourdieu, apesar das chances dos filhos de um assalariado agrícola mais que dobrarem e das chances de filhos de industriais aumentarem apenas 1,4%, o sistema de ensino, mesmo com o aumento do número de vagas, praticamente exclui os primeiros, correspondendo, por outro lado, a uma experiência de quase certeza de escolarização dos filhos de industriários. Assim como as chances de acesso, a escolha dos cursos também era favorecida para os estudantes mais privilegiados, permanecendo praticamente imutável no período analisado pelo autor. Segundo ele, “mais se desce na hierarquia social e mais o acesso ao ensino superior deve ser pago por uma restrição das escolhas” (BOURDIEU, 2014, pg. 263).

Portanto, o sistema escolar como fator de mobilidade social não é incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, ao contrário, tende a conservar essas relações. Através de um sistema considerado neutro, que imputa credibilidade à ideologia da mobilidade social pela lógica do mérito, existe um processo que controla e limita os indivíduos selecionados em seus exames, aos quais é garantida a estabilidade social. Dessa forma, mesmo nos períodos considerados de democratização do ensino, Bourdieu entende que o aumento no número de acessos não alterou a divisão na representatividade entre classes:

(...) entre 1961-1962 e 1965-1966, período durante o qual o ensino superior conheceu um crescimento muito rápido, frequentemente imputado a uma democratização do recrutamento, a estrutura da distribuição das oportunidades escolares segundo as classes sociais foi efetivamente deslocado para o alto, mas praticamente sem se alterar. (BOURDIEU, 2014, p. 120)

Muito do que é exposto na teoria bourdieusiana possui relação com o contexto brasileiro. Baseados nessa teoria, podemos perceber, inclusive pelo breve panorama citado anteriormente, que o nosso sistema de ensino encontrou suas formas específicas de influenciar no processo que reproduz as desigualdades, bem como a dissimulação desta verdade. A certificação escolar não só hierarquiza as ocupações e os grupos sociais, como também assume caráter, praticamente, incontestável. A estrutura do sistema de ensino, sua seriação, a divisão dos conhecimentos podem até serem criticados, mas mesmo essas críticas não vislumbram rupturas com a forma de organização desse sistema, um fato que atesta a sua legitimidade frente às diferentes classes sociais.

Tal como sua organização, suas formas de avaliação (teste escolares, avaliações governamentais) e processos seletivos (vestibulares, ENEM, SISU etc.) também possuem legitimidade irretocável, asseguradas pela lógica meritocrática, que atesta a igualdade de chances para todos os alunos. Mas, sabemos que, mesmo disfarçada pela suposta equidade, no fim, esses processos apresentam êxitos diferenciados para alunos de diferentes grupos sociais.

Apesar de sua atualidade e relevância, não devemos esquecer que Bourdieu escreve sob a perspectiva de Paris da década de 1970. Sua teoria é muito rica para nos ajudar a pensar a reprodução das desigualdades no campo da educação, mas precisamos ir um pouco além. As produções feitas no campo das ciências sociais, desde a década de 1970, não podem nos deixar pensar em educação sem questionar fatores como a divisão internacional do trabalho, epistemicídios, preconceitos, racismos, machismos, tudo isso escamoteado nas estruturas e nas relações interpessoais. Por isso, as contribuições de Grosfóguel (2016) e Figueiredo (2019) são importantes para ajudar a refletir sobre a construção do pensamento e produção acadêmica, estabelecidas de acordo com os cânones ocidentais.

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, em um artigo publicado em 2016, afirma que a estrutura dos conhecimentos nas universidades, de uma forma geral, é construída do ponto de vista do privilégio epistêmico do norte ocidental. Isso tem implicado estruturas e instituições que produzem racismo/sexismo epistêmico e, que por sua vez, desqualificam outras formas de saber e vozes que fazem frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (inferioridade epistêmica).

Baseado nesse cânone de pensamento, o resultado dos trabalhos das universidades ocidentalizadas acaba se reduzindo a aprender as teorias produzidas no “norte ocidental”, que possuem suas experiências e problemas específicos, e aplicá-las em outros locais, mesmo que os contextos e experiências, dentro de seu recorte espaço/tempo, sejam completamente diferentes daquelas de onde a teoria foi produzida.

O argumento de Grosfoguel pode ser confirmado se observarmos que a lógica cartesiana ainda é um dos pilares na forma como produzimos conhecimento ou diferenciamos ciência do senso comum. Descartes prioriza a razão sobre qualquer outra forma de pensamento ou sensibilidade (fé, tradição, conhecimento sensível etc.). Dessa forma, corpo e mente são separados, porém a mente assume posição superior as características do corpo, ou Como Miranda (2001, p. 39) diz, há uma aproximação com modelos matemáticos e, ao mesmo tempo, a desvalorização das percepções e sensações na produção do conhecimento.

Para Behrens e Oliari (2007), o pensamento cartesiano fundamenta o paradigma tradicional da produção do conhecimento, o qual tem como base três crenças: simplicidade, sob a qual um objeto pode ser reduzido e analisado em sua menor parte constituinte; estabilidade, a qual propõem que o mundo é invariável, determinado e reversível, o que permite o controle dos fenômenos e experimentações; e objetividade, a qual busca atingir uma versão única e objetiva do conhecimento, logo, restringe sua produção à comprovação. Com isso, ignora no processo as opiniões ou subjetividades dos indivíduos.

Essa lógica racionalista do conhecimento, associada à expansão da dominação colonial, legitima a exclusão de outras formas de saber e fazer, contribuindo assim com os epistemicídios que atuam sobre a educação e as universidades. Inclusive, retomando o raciocínio de Grosfoguel, esse é seu argumento central, que a construção do pensamento intelectual ocidental só é possível graças ao processo colonial e ao racismo/sexismo que ele instituiu no imaginário coletivo. Nesse processo, que é possível datar desde o século XVI, quatro genocídios/epistemicídios teriam sustentado a razão cartesiana: Primeiro, contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus (atual Península Ibérica), pré-conceitos baseados na “pureza do sangue”, mas sobretudo na discriminação religiosa, pois, até então, não se questionava de maneira profunda a humanidade do outro.

Em posse desse “saber fazer” adquirido contra os povos muçulmanos e judeus, é construído o segundo genocídio/epistemicídio, agora contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia. Nesse momento as diferenças passam a ser baseadas em características raciais, o que aos poucos converge para o preconceito de cor, o terceiro genocídio/epistemicídio, contra africanos escravizados. Por fim, o quarto genocídio/epistemicídio foi contra as mulheres praticantes de seu conhecimento ancestral e acusadas de bruxaria. Tais ataques constituíram a consolidação do patriarcado de lógica cristã.

Aproveitando o ensejo, é interessante reforçar que essa pesquisa é produzida a partir de uma universidade do Recôncavo Baiano. Isso assume grande relevância porque, se observarmos a história da população brasileira, sobretudo na Bahia, vamos perceber uma história marcada por desigualdades sociais e, principalmente, desigualdades que se constroem sobre diferenças raciais e de sexos.

Um dos exemplos onde podemos perceber a diferença entre os grupos sociais é a relação destes com as universidades. Como discutido anteriormente, a construção do ensino superior no Brasil, desde a criação das primeiras faculdades, até o início deste século, se caracteriza pelo elitismo, inclusive, a branquitude de seu público. O país, que já afirmou uma igualdade racial, segrega os alunos através de seus processos seletivos, que, uma vez baseados na “meritocracia”, legitimam a igualdade de acesso para pessoas com desiguais formações, conhecimentos e trajetórias.

Logo, é possível afirmar que a relação entre grupos subalternos e a universidade, com a produção de conhecimento e, até mesmo, com sua presença nesses espaços, se constrói através de lutas constantes, para as quais essa reflexão teórica serve como importante instrumento. Quem contribui com essa discussão é a socióloga Ângela Figueiredo (2019). A autora afirma que a divisão social brasileira e sua esquematização em pirâmide expressa a manutenção das hierarquias raciais que se construíram no período escravista, o que se percebe, inclusive, nas ocupações diferenciadas de acordo com a cor de pele das pessoas e no acesso às universidades. “No Brasil, a ‘independência sem descolonização’ manteve os negros, pardos e indígenas excluídos, explorados, marginalizados, segregados dos espaços de poder social, cultural, econômico, político e educativo”. (FIGUEIREDO, 2019, p.87).

Para Figueiredo, a produção de conhecimento nas universidades brasileiras privilegia uma epistemologia eurocêntrica, que por sua vez, ao ser normalizada adota um discurso de neutro, universalista e objetivo. Essa perspectiva epistemológica

disfarça as hierarquias de poder raciais hegemônicas e classifica demandas, ou conhecimentos de outros grupos como inferiores.

Ainda segundo a autora, apesar de muitos brasileiros acreditarem que o racismo exista no país, poucos acreditam que isso possa influenciar a vida daqueles que são discriminados e menos ainda, que isso possa comprometer o desempenho escolar, as expectativas de vida e as escolhas de profissão de crianças e jovens negros. Esse fato pode ser visto, segundo Figueiredo, ao perceber que menos de um por cento dos professores das universidades públicas é formado por negros.

Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (CRUZ, 2018) apontam que aproximadamente setenta e cinco por cento dos alunos estão matriculados em instituições públicas de ensino, nos níveis fundamental e médio. Devemos considerar também a racialização da escola pública, sobretudo baiana, onde sua população é majoritariamente negra. Somado a isso, acrescenta-se o fato de que no Brasil cerca de 50% dos homens negros, entre 19 e 24 anos, não concluem o ensino médio, índices que atingem cerca de 35% das mulheres negras.

Esses números contribuem para as desiguais remunerações no mercado de trabalho. Devemos também nos questionar como o racismo presente nessa sociedade, juntamente com renda, classe e gênero, serve como um fator cumulativo no processo de auto eliminação desses alunos nos processos seletivos para cursos de níveis superior e, mais ainda, para cursos de amplo prestígio. São, portanto, um outro obstáculo, específico para esses alunos.

Visto dessa forma é possível perceber como os autores citados anteriormente se complementam. Essa discussão demonstra como a construção do conhecimento que classificamos como científico e, conseqüentemente, a universidade possuem, de forma intrínseca, estruturas racistas e sexistas. E, além disso, que o privilégio epistêmico que essas estruturas assumem contribuem para silenciar ou dissimular as desigualdades ocorridas nas e pelas instituições de ensino superior.

Vimos então que os moldes que alicerçaram a construção da ideia de “Universidade” ao longo do tempo possuem características elitistas e burguesas, as quais ainda hoje exercem grande influência. No próximo capítulo, para aprofundar o debate sobre as desigualdades de nosso sistema de ensino, precisaremos discutir a consolidação do prestígio em torno das ocupações e como isso se projeta sobre os cursos universitários. Além disso, vamos discutir também sobre os diferentes

sujeitos/atores que compõem nosso sistema de ensino superior (SES) e como isso projeta perspectivas e oportunidades diferentes para eles.

02 - Para cada curso o seu prestígio, para cada prestígio o seu aluno.

No segundo capítulo discutiremos como o prestígio social associado às profissões pode influenciar na definição do perfil socioeconômico dos discentes dos diferentes cursos. Pretendemos abordar também os impactos das desigualdades sociais na formação desse perfil, imaginando especificamente a situação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Para isso, é necessário discutir as noções de classe social, o que será feito através de um diálogo entre as perspectivas de Max Weber e Pierre Bourdieu. Aqui cabe uma ressalva, apesar da influência que Bourdieu possui em nosso referencial teórico, não exploramos todas as formas de capitais culturais dos estudantes, assim optamos por não utilizar os capitais objetivados e incorporados. Por outro lado, nos concentramos no exame do capital cultural institucionalizado. Esse fato somado ao destaque dado ao consumo de bens e dos estilos de vida nos aproximou de uma vertente teórica mais Weberiana.

Em seguida, debate-se a noção de prestígio social: quais características o constituem? Quem ou quais grupos o conformam? Como o fazem? Com esse entendimento nos será possível perceber como o prestígio pode ser projetado sobre as diferentes ocupações, a ponto de formarem níveis hierárquicos na sociedade.

Além disso, poderemos fazer os seguintes questionamentos: como o prestígio social adquirido ao longo do tempo pelas profissões é projetado sobre os respectivos cursos na universidade? É possível perceber algum tipo de hierarquização social, interna à universidade? Ela seria equivalente àquela manifesta entre as ocupações? Em paralelo a essa discussão, mas de forma complementar, quero incluir na análise deste capítulo os impactos que as desigualdades sociais (considerando marcadores como classe, raça e gênero) implicam no momento de seleção dos ingressantes e consequente formação desse perfil socioeconômico.

2.1 - Entre classes e prestígio.

Inicialmente vamos discutir algumas noções clássicas de classes, estamentos e grupos de *status* para nos ajudar a compreender as dinâmicas de constituição e interação dos grupos sociais, em seguida debatemos a noção de prestígio e como ele é formado. Essa discussão é importante para nos ajudar a compreender os processos

e movimentos que levam às estratificações e hierarquizações sociais, além disso, também nos ajuda a perceber o porquê das diferentes premiações de prestígio entre os grupos sociais e suas ocupações.

2.1.1. Classes, estamentos e grupos de *status*: um diálogo entre Weber e Bourdieu.

No contexto aqui proposto, a contribuição de Max Weber é muito importante para pensar a estratificação social interna à universidade, sobretudo como ele trabalha a concepção de classes sociais e as condições de “honrarias” estamentais. Essa contribuição se aproxima da discussão que faremos sobre prestígio.

Em seu ensaio intitulado *Classe, estamento e partido* (1982), Weber faz uma análise sobre as organizações sociais, diferenciando no percurso classes e estamentos. Em sua visão, a ordem social é “simplesmente a forma pela qual os bens e serviços econômicos são distribuídos e usados. A ordem social é, decerto, condicionada em alto grau pela ordem econômica, e por sua vez influi nela” (1982, p. 212). Em suma, dentro de sua perspectiva a organização social está relacionada ao poder econômico dos indivíduos, ou grupos.

Em sua teoria a “classe” corresponde a grupos de pessoas que se encontram na mesma “situação de classe” que, por sua vez, seriam aqueles com similares condições de vida e experiências pessoais, determinadas pelo volume e tipo de poder (ou falta deles) e a disposição de bens ou benefícios de natureza econômica.

Portanto:

Podemos falar de uma “classe” quando: 1) certo número de pessoas tem em comum um componente causal específico em suas oportunidades de vida, e na medida em que 2) esse componente é representado exclusivamente pelos interesses econômicos da posse de bens e oportunidades de renda, e 3) é representado sob as condições de mercado de produtos ou mercado de trabalho (WEBER, 1982, p.212).

Dessa forma, a lógica weberiana associa a situação de classe com o poder de consumo dos indivíduos. Pierre Bourdieu (2015a) aprofunda essa discussão ao analisar as características da estrutura social francesa. Ele sugere que cada classe social possui propriedades referentes à sua posição na hierarquia. Além disso, essas propriedades seriam afetadas pelas relações que unem uma parte constitutiva da estrutura às outras. A situação de classe, na perspectiva bourdieusiana, está associada ao lugar que o indivíduo ou o grupo ocupam no sistema de relações de

produção, porém, é a partir dela que se define a margem de variação possível às propriedades de posição.

Para sua definição de classe social, Bourdieu utilizará o conceito segundo Wertheimer, sob o qual:

A classe social não é apenas um “elemento” que existiria em si mesmo, sem ser em nada afetado ou qualificado pelos elementos com os quais coexiste, mas é também uma “parte”, ou seja, um elemento constituinte determinado por sua integração numa estrutura (...) (*apud* BOURDIEU, 2015a, p.04-05).

Entendendo as classes sociais como parte de um universo, o qual permite relacionamentos intra e interclasses, é possível perceber a sociedade como algo dinâmico, plural, que possibilita mobilidades, contatos e, inclusive, subjetividades. Essa dinâmica de relações e possibilidades se dá, sobretudo, se considerarmos o argumento de Bourdieu (2015a, p.08), segundo o qual não se pode definir a posição de um indivíduo ou grupo sob um ponto de vista estático. É preciso, portanto, considerar as trajetórias sociais, percebendo curvas como ascensão ou descenso.

Retomando o raciocínio de Weber, ele prossegue sua análise diferenciando “classes” de “estamentos”. Enquanto a primeira seria organizada/estratificada em torno de motivos econômicos (produção e aquisição de bens), o outro grupo se estratifica de acordo com a forma como consome os bens, “estilos de vida” diferenciados, especiais.

Sobre essa diferenciação, Bourdieu diz que:

Ao constatar que o poder econômico puro e simples e sobretudo “a força nua do dinheiro” não constituem, necessariamente, um fundamento reconhecido do prestígio social, Max Weber distingue a classe social enquanto um grupo de indivíduos que, por partilharem a mesma “situação de classe”, isto é, a mesma “situação de mercado”, possuem as mesmas chances típicas no mercado de bens e de trabalho, as mesmas condições de existência e de experiências pessoais, e os grupos de *status* (*Stände*) que são conjuntos de homens definidos por uma certa posição na hierarquia da honra e do prestígio. Ao que tudo indica, Weber opõe a classe e o grupo de *status* como dois tipos de unidades *reais* que se confundiriam de modo mais ou menos frequente, conforme o tipo de sociedade (isto é, ao que parece, conforme o grau de autonomização e de dominação da ordem econômica) (2015a, p.14).

As hierarquias estamentais (Weber) ou grupos de *status* (Bourdieu), portanto, se construiriam como aspectos de diferenciação “simbólicos”, com qualidades partilhadas por um conjunto de indivíduos. Esses símbolos são, na linguagem bourdieusiana, marcas de distinção, sob as quais os sujeitos sociais exprimem e, ao mesmo tempo, constituem para si mesmos e para outro sua posição na estrutura

social, baseados nas diferenças de situação e de posição. Seriam expressas como um estilo de vida compartilhado por todos aqueles postulantes a determinado círculo de convivência, como podemos ver no exemplo que Weber utiliza ao comparar os estilos de vida dos Estados Unidos com o da Alemanha:

Por exemplo, somente o morador de uma determinada rua (“a rua”) é considerado como pertencente à sociedade, está qualificado para o relacionamento social e é visitado e convidado. Acima de tudo, essa diferenciação se desenvolve de tal forma que produz estrita submissão à moda dominante em determinado momento na sociedade. Essa submissão à moda existe também para os homens na América, em grau desconhecido na Alemanha. Tal submissão é considerada como um indício do fato de que um determinado homem pretende qualificar-se como um cavalheiro, e faz que, pelo menos *prima facie*, seja tratado como tal. E esse reconhecimento torna-se tão importante para suas oportunidades de emprego em estabelecimentos “finos”, e, acima de tudo, para o relacionamento social e casamento com famílias “bem consideradas”, quanto a habilitação para o duelo entre os alemães, na época do Kaiser (WEBER, 1982, p. 220).

Privilégios como roupas especiais, porte de armas, práticas diletantes podem proporcionar exclusividades de um estamento. Apesar de exercer influências, esses privilégios raramente são o bastante para a diferenciação desses grupos. Portanto é importante mencionar que, para a teoria weberiana, existem várias formas para definir a formação de uma estratificação estamental, entre elas a condição econômica, associada com a monopolização de bens ou oportunidades, surge como um dos fatores com grandes probabilidades de proporcioná-la. No entanto, as formas de obtê-las são um tanto restritas. Existe uma forte desqualificação das pessoas assalariadas, ou de trabalhos muito laboriosos, os quais refletiriam baixas posições de prestígio.

Apesar de sua grande diversidade, os princípios das convenções estamentais revelam certos traços típicos, especialmente entre as camadas mais privilegiadas. Muito geralmente, entre os estamentos privilegiados há uma desqualificação de estamentos envolvida pela execução do trabalho físico comum. Essa desqualificação se está agora “radicando” na América, contra a velha tradição da estima pelo trabalho. Muito freqüentemente toda empresa econômica racional, e especialmente “a atividade empresarial”, é considerada como uma desqualificação social. A atividade artística e literária também é considerada como trabalho degradante, tão logo seja explorada com finalidades lucrativas, ou pelo menos quando está relacionada com um esforço físico pesado. Um exemplo é um escultor que trabalha como um pedreiro, em seu poeirento guarda-pó, em contraste com o pintor em seu “estúdio” semelhante a um salão, e as formas de prática musical aceitáveis pelo grupo privilegiado” (WEBER, 1982, p. 224).

O raciocínio de Bourdieu ratifica isso quando ele afirma que o consumo simbólico converte os bens em signos, privilegia a forma de ação ou o objeto em detrimento de sua função. Assim, diferenças econômicas, quando associadas a um consumo de bens ostentatório, são duplicadas, isto é, servem tanto como

diferenciação de classe, quanto de *status*. Como resultado, os traços distintivos simbolizam a posição dos agentes na estrutura, mais uma vez o exemplo da vestimenta, da linguagem ou forma de falar, e o *bom gosto e cultura* (grifo nosso para sinalizar um aspecto específico da análise bourdieusiana). Desta forma, o autor conclui que:

Por sua vez, os grupos de *status* se definem menos por um ter do que por um ser, irredutível a seu ter, menos pela posse pura e simples de bens do que por uma certa maneira de usar estes bens, pois a busca da distinção pode introduzir uma forma inimitável de raridade, a raridade da arte de bem consumir capaz de tornar raro o bem de consumo mais trivial (BOURDIEU, 2015a, p.15).

Ainda segundo Bourdieu, a procura consciente ou inconsciente da distinção invariavelmente torna-se a busca do que ele chama de “refinamento”, a excelência humana representada na figura do homem cultivado. O refinamento exige o domínio de regras que são monopólios dos próprios homens cultivados. No entanto, esse domínio exige tempo livre, lazeres (museus, cinemas etc.) e, conseqüentemente, possível apenas para pessoas em determinada posição no sistema de produção. Então, esse sistema simbólico caracteriza uma hierarquia que distingue os grupos de posição mais elevada, os homens cultos, de grupos de níveis inferiores, com maneiras comuns.

O jogo das distinções simbólicas se realiza, portanto, no interior dos limites estreitos definidos pelas coerções econômicas e, por este motivo, permanece um jogo de privilegiados das sociedades privilegiadas, que podem se dar ao luxo de dissimular as oposições de fato, isto é, de força, sob as oposições de sentido (BOURDIEU, 2015a, p.24-25).

Considerando o exposto, apesar de todas as pessoas exprimirem símbolos que as qualificam em determinados grupos de *status*, nem todos podem criar as regras para alterar as dinâmicas desse processo, assim como, nem todos conseguem se apropriar delas, maneira pela qual permitiria acesso a grupos mais altos nas estruturas sociais.

2.1.2. Do prestígio.

Outro sociólogo que contribui com esse debate é Charles Wright Mills, nos Estados Unidos da década de 1950. As categorias e conceitos de Mills são diretamente influenciados por sua leitura de Max Weber, facilitando-nos estabelecer relações entre os autores. Dentre os seus estudos mais conhecidos está o livro “*White Collar*”, traduzido para o Brasil em 1969 como “A Nova Classe Média”. Nesse texto, o

autor analisa a ascensão dos “novos” grupos medianos norte-americanos, calcados, principalmente, sobre os critérios de ocupação, renda, poder e *status*.

Ao descrever categorias como prestígio, Mills diz:

As bases sobre as quais os indivíduos levantam reivindicações de prestígio, e as razões pelas quais os outros conferem esse prestígio, incluem a propriedade e o nascimento, a ocupação e a instrução, a renda e o poder, de fato quase todos os motivos de inveja que servem para distinguir uma pessoa de outra. No sistema de *status* de uma sociedade, essas pretensões são organizadas na forma de regras e expectativas que determinam a quem o prestígio é atribuído, por quem, de que maneira e por que razões. O nível de estima que um indivíduo tem por si mesmo é mais ou menos determinado por esse sistema de *status*. (MILLS, 1969, pg. 257)

Segundo a perspectiva de Mills, o prestígio conferido a pessoas, ou a grupos sociais, estava associado a uma, ou mais, categorias, cada uma apoiada em suas próprias bases e áreas de concessão. A escala do prestígio variaria de acordo com a forma como seria acatado ou atribuído, mas o mais importante é que, através dele, fosse possível diferenciar as pessoas e as classes sociais a que pertenciam.

Bourdieu (2018) em seu texto, *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*, toma como base alguns exemplos do mundo artístico para explicar a construção e a acumulação do “prestígio” ou “autoridade”, bases daquilo que ajudariam a compor o capital simbólico. Na visão de Bourdieu, todos os envolvidos ajudam a compor o valor simbólico de uma obra de arte: seja o autor; os comerciantes, sujeito quem descobriu o artista e atua como “banqueiro simbólico”, oferecendo como garantia o capital simbólico que possui acumulado; os críticos que afiançam ou não o “crédito” dado pelos comerciantes; e os clientes que confiam ou não na marca. Logo, o prestígio ou a autoridade não seria outra coisa senão um *crédito* junto a um conjunto de agentes que constituem relações tanto mais preciosas quanto maior for o crédito de que eles próprios se beneficiam (BOURDIEU, 2018, p.24).

Bourdieu diz também que os campos de produção de bens culturais são universos de crença e que só funcionam na medida em que produzem produtos e a necessidade desses produtos por meio de práticas de denegação da economia. E mais, a fé e a sacralidade dos bens produzidos servem para dissimular os mecanismos de distinção e dominação. No entanto, essa mesma disputa por domínio serve para legitimar o valor produzido nesse campo.

Em suma, o que faz as reputações não é, como acreditam ingenuamente os Rastignacs¹¹ provincianos, a “influência” de fulano ou sicrano, esta ou aquela instituição, revista, publicação semanal, academia, cenáculo, marchand, editor, nem sequer o conjunto do que, às vezes, se chama de “personalidades do mundo das artes e das letras”, mas o campo da produção como sistema das relações objetivas entre esses agentes ou instituições e espaço das lutas pelo monopólio do poder de consagração em que, continuamente, se engendram o valor das obras e a crença neste valor (BOURDIEU, 2018, p. 25).

Portanto, a construção do prestígio se dá pelas relações entre indivíduos e entre classes, principalmente, na disputa pelo domínio do poder de consagrar. A fala de Mills é similar a esse argumento. Segundo ele, usufruir do prestígio não é uma situação fácil, as bases de sua reivindicação, o modo de expressá-la, as maneiras de o conceder a outras pessoas são submetidas a constantes tensionamentos. As reivindicações de *status* dos “colarinhos-brancos” (grupos da nova classe média) seriam expressadas pelos aspectos exteriores, como por exemplo sua instrução, ou aparência.

Para exemplificar a aparência como critério de prestígio, Mills observa que os operários, assim como os membros da classe média, usavam roupas de passeio, mas precisavam de uniforme no trabalho. Diferente dos colarinhos-brancos que podiam usar roupas de passeio no trabalho e, devido a sua remuneração maior, lhes era possível comprar mais roupas para os momentos de lazer.

A situação de classe dos empregados depende de suas possibilidades no mercado de trabalho; sua posição de prestígio depende das possibilidades no mercado dos bens de consumo. As reivindicações de prestígio fundamentam-se no consumo; mas, como o consumo é limitado pela renda, a situação de classe e a posição de prestígio se entrecruzam. No ponto de interseção, as despesas com roupas são naturalmente, apenas um indício, embora importantíssimo, do aspecto exterior e do modo de viver da categoria dos colarinhos-brancos. (MILLS, 1969, pg. 259)

Outro fator de prestígio entre as ocupações, na perspectiva desse autor, baseava-se no fato de que o trabalho dessas classes médias exigia maior capacidade mental e menos esforço físico do que o do operário, somando-se a isso o tempo de qualificação e a maneira de adquiri-la. E, talvez, esse seja um dos fatos mais importantes, as qualificações dos colarinhos-brancos devem ser aprendidas mais na escola do que no emprego:

¹¹ A nota do tradutor (Guilherme João de Freitas Teixeira *in* BOURDIEU, 2018) indica que Rastignacs é um personagem concebido por Honoré de Balzac (1799-1850) e que teve primeira aparição no romance *O pai Goriot*: tipo de oportunista elegante.

Para a nova classe média, a instrução substituiu a propriedade como uma garantia de posição social. As economias e o sacrifício da nova classe média para assegurar uma “boa instrução” aos filhos substituíram as economias e o sacrifício da velha classe média para ter certeza de que o filho receberia “uma boa herança”, com a qual poderia garantir sua subsistência. A herança da ambição profissional, e da instrução que é sua condição necessária, substituiu a herança de uma propriedade. (MILLS, 1969, pg. 264)

A educação é compreendida nesse sistema como ferramenta pela qual eram difundidos e reproduzidos os valores dos colarinhos-brancos, os professores representavam os valores, atitudes e costumes desse grupo. A educação serviria, então, como critério de mobilidade social, funcionando como um dos principais mecanismos de ascensão aos empregos dessa nova classe média, os quais exigiam maior qualificação e que eram proporcionados apenas pelo sistema educacional, conhecimento como critério de prestígio.

Há uma tendência para fixar os requisitos formais para admissão nos diversos empregos e as esperanças de promoção de acordo com os níveis de instrução. Nos níveis superiores, a universidade é a origem dos profissionais e semiprofissionais e um símbolo de prestígio necessário para conseguir postos mais categorizados. À medida que as virtudes e os talentos do empresário são substituídos pelas qualificações e o prestígio do *expert*, a educação formal torna-se decisiva para o êxito econômico e social. (MILLS, 1969, pg. 284)

Como já mencionado, no século XX houve uma expansão do número de ingressantes nas instituições de ensino superior, esse processo, nos Estados Unidos, foi mais sensível a partir da década de 1960, mas, mesmo nas décadas anteriores, foi possível observá-lo. Mills, em sua análise percebeu esse aumento, inclusive como isso afetou a sociedade. Seus dados apontam que entre os anos 1890-1940 o número de graduados no país aumentou cerca de quatro vezes mais que a população geral. Segundo o autor, parte disso refere-se ao fato que filhos de grupos menos privilegiados, como os operários, por exemplo, passaram a investir mais tempo em sua formação.

Porém, mesmo desfeito esse monopólio das classes médias sobre a educação, sobretudo a secundária, a sociedade estadunidense não chegou a obter a igualdade de oportunidades de instrução. Para Mills, muitos desses jovens precisaram abandonar a escola para ajudar os pais no sustento familiar. Seus estudos apontam que a renda do pai e não a inteligência do filho era o que determinava a possibilidade de formação superior. E mais, a situação de classe do pai refletia também no tipo de currículo escolhido, “estudantes de direito, medicina ou letras geralmente provêm de

famílias que têm o dobro da renda anual da família dos estudantes de enfermagem, pedagogia, ou comércio”. (MILLS, 1969, p. 285)

Apesar das condições das dificuldades impostas a classes inferiores, o crescimento de seu nível de instrução é percebido pelos grupos de colarinhos-brancos, os quais tendem a encontrar em sua caminhada para o sucesso uma concorrência com a qual jamais se haviam defrontado em sociedades onde a educação era mais restringida. Algumas autoridades educacionais censuravam o crescimento do número de graduados, nesse sentido Mills fala que:

Uma das soluções mais populares entre as que se propõem hoje é o estabelecimento de diversos escalões educacionais, cada um levando a determinado nível da hierarquia ocupacional. Essas ideias são postas em prática de maneira geral, embora oficiosamente, nas escolas secundárias americanas. (MILLS, 1969, pg. 288)

As escolas desenvolveram os testes vocacionais que “identificavam” os jovens que deveriam prosseguir nos estudos para profissões mais elevadas e os que deveriam encerrá-lo, e, portanto, parar suas possibilidades profissionais em níveis mais inferiores. Justificava-se esse tipo de decisão ao alegar a falta de habilidade do aluno, ou para evitar futuras frustrações ao indivíduo.

Essas foram as ferramentas encontradas pelos grupos medianos para criar obstáculos à instrução de classes mais inferiores. Essa sociedade estava longe de oferecer uma equidade educacional. Isto, pois, de acordo com Mills, a instrução era uma via muito especializada que se reservava às elites com possibilidade de acesso à classe superior; para o restante da população, o caminho da ascensão social não incluía a educação. Além disso, um sistema único de ensino não era objetado, pois a ideologia da igualdade de oportunidades significaria que todas as posições elevadas eram disputadas por todos aqueles que tinham capacidade para galgar a escalada educacional.

Enxergando o que há de comum entre esses três autores e trazendo essas noções para nossa contemporaneidade, vemos como “situação de classe” e “grupos de *status*” são categorias que têm se aproximado. Funções empresariais, ganhar uma renda mediante o trabalho (obviamente não estamos falando de trabalhos muito laboriosos e nem dos de baixa remuneração), o que outrora eram vistos como algo de pouco prestígio, como percebido por Weber, se transformam em elementos distintivos positivamente.

Novas relações se constroem na atualidade e a estrutura social se capilariza a ponto de permitir a valorização de novos grupos. Assim, além dos detentores da propriedade privada, posições elevadas passam a aceitar algumas ocupações, aquelas que causam “inveja”, como diria Mills, contanto que seus agentes dominem as marcas distintivas socialmente. Concomitantemente, esses agentes buscam formas de “fechamento social”, para assim, maximizar seus ganhos simbólicos ou de lhes garantir exclusividade.

Após abordar os diferentes níveis da estratificação social, a partir da discussão de autores como Weber, Bourdieu e Mills, agora iremos examinar as formas com que se construíram o prestígio das ocupações e de seus respectivos cursos, a fim de entender como a estratificação social pode ser projetada dentro das universidades.

2.2 - Do prestígio das ocupações ao prestígio dos cursos.

A partir desse ponto, nossa atenção começa a se concentrar na forma como o prestígio social se projeta sobre as ocupações e, ato contínuo, como se projeta sobre os cursos de formação superior. Essa análise será importante, pois é através dela que construiremos nossa escala hierárquica de prestígio, a fim de instrumentalizar nossa perspectiva sobre a universidade adotada como recorte.

2.2.1. Escalas de hierarquia social.

Hierarquias e desigualdades sociais são elementos comuns ao longo da história e nas diferentes sociedades, variando em formas e intensidades. Esse tipo de relação tem sido um objeto de pesquisa que sempre despertou a curiosidade dos cientistas sociais. Nesse sentido, muitos estudos foram produzidos com os mais diversos métodos e conceitos. A pesquisa quantitativa se mostra como uma ferramenta muito útil para esse propósito, pois ela possibilita uma visão geral sobre esses movimentos, no entanto, “para que as diferenças sociais possam ser apreendidas na pesquisa empírica é necessário um esforço no sentido de definir e operacionalizar medidas dessas diferenças” (ALVES E SOARES, 2009, p.02). Nesta seção vamos discorrer brevemente sobre algumas tradições de análise da estrutura social com métodos quantitativos. O objetivo é contextualizar o leitor num debate que já possui uma rica contribuição e, também, explicitar como nos encaixamos nessa discussão.

Existe, em nível internacional, um profícuo debate sobre os estudos de classificação e mobilidade social. Não existe, porém, um consenso entre esses modelos, nem em conceitos e nem na forma de aplicação, mas dentre as principais tradições podemos citar aqui as escalas de prestígio ocupacional, os índices de *status* socioeconômico e as escalas de distância social.

As escalas de prestígio ocupacional eram operacionalizadas através de um ranqueamento das ocupações feito com base em entrevistas com a população em geral ou com especialistas (SALATA, 2016; MACHADO, 2015). Um dos principais exemplos dessa tradição é o esquema de classes desenvolvido por Erikson, Goldthorpe e Portocarrero (1979), o esquema EGP (nome derivado das iniciais dos autores). Marques, Scalon e Oliveira (2008, p.218) informam que a qualidade do modelo EGP é distinguir não só posições no mercado de trabalho, como também níveis de qualificação e diferenças setoriais. Tendo incorporado os conceitos de “situação de mercado”, “situação de trabalho” e “situação de *status*”, os autores desse esquema buscaram agregar categorias ocupacionais à posição na estrutura econômica e à posição de trabalho (posição de mercado).

A forma mais comum desse esquema estaria dividida em 11 grupos/classes, organizados da seguinte forma: I. Profissionais e administradores, nível alto; II. Profissionais e administradores, nível baixo; IIIa. Não manual de rotina, nível alto; IIIb. Não manual de rotina, nível baixo (serviços e vendas); IVa. Pequenos proprietários com empregados; IVb. Conta própria e pequenos proprietários sem empregados; V. Técnicos e supervisores do trabalho manual; VI. Trabalhadores manuais qualificados; VIIa. Trabalhadores manuais não qualificados; VIIb. Trabalhadores rurais; IVc. Conta própria e pequenos proprietários rurais (MACHADO, 2015, p.24).

Contudo, entre as dificuldades de operacionalizar esse esquema pode ser citada a necessidade de agregar informações de ocupações para um pequeno número de categorias. Isso, ocasionalmente, torna necessário classificar em um mesmo grupo ocupações, muitas vezes, heterogêneas. Além disso, como um modelo que se propôs internacional, a depender do contexto histórico, dos dados e da forma como eles são coletados, esses grupos podem não refletir a realidade social de alguns países.

Outra forma de ordenação baseada no prestígio ocupacional e, também, muito conhecida internacionalmente, é o esquema proposto por Treiman (1977). Essa classificação ganha visibilidade por ter levado em consideração dados de cerca de 60

diferentes países no mundo, chegando à conclusão de que as avaliações de prestígio não sofrem variações significativas entre grupos sociais e países ao longo do tempo, embora a homogeneidade fosse mais acentuada nos países mais industrializados (SILVA e PRATES, 2015; MACHADO, 2015).

Treiman percebeu que, apesar de variações no nível de especificação de cada trabalho, o procedimento básico dos estudos foi selecionar uma amostra da população e pedir que classificassem um grupo de títulos ocupacionais em relação ao seu prestígio ou posição social. Após a coleta, os dados eram agregados em escores médios, através de medidas de tendência central, e, estes, eram tratados como indicadores do prestígio de ocupações. Mas, o que realmente, impressionou Treiman foi que os padrões de classificação, quando comparavam-se contextos diferentes, eram extremamente semelhantes tanto para grupos diferentes da população como mais educados, menos educados, ricos, pobres, jovens e velhos, moradores de áreas urbanas e rurais; como para países diferentes. Portanto, médico para qualquer grupo dentro de uma mesma sociedade ou em países diferentes tinha uma percepção semelhante de classificação na hierarquia de prestígio de ocupações (SILVA E PRATES, 2015, p.10).

Para ser passível de comparação, a pontuação média das ocupações foi redimensionada para uma métrica comum. Treiman tomou como parâmetro de uniformização o Padrão Internacional de Classificação das Ocupações – *International Standard Classification of Occupations* – ISCO, desenvolvido pelo *International Labour Office*. Surgia, assim, *The Standard International Occupational Prestige Scale* – SIOPS. Em suma, é possível encontrar a pontuação de prestígio de cada profissão através do código correspondente na escala ISCO.

Entre as várias tradições de pesquisa, muitos estudos constataram a influência que educação e renda possuíam sobre a formação de níveis socioeconômicos nas diversas sociedades, dessa forma, utilizar essas duas variáveis tornou-se uma estratégia bastante comum. As escalas de nível socioeconômico passaram a ser construídas através de uma média ponderada entre as características dos indivíduos e suas ocupações (SOARES e ALVES, 2009; MACHADO, 2015). Nesse contexto, o trabalho de Duncan (1961) possui grande importância. Ele é responsável por criar um índice socioeconômico que atribuiu pontuações para diversas ocupações, verificando a importância que educação e renda exerciam sobre elas. Em relação às contribuições de Duncan, pode-se afirmar:

O grande marco na produção desse tipo de índice é Socioeconomic Index (SEI) de Duncan (1961a), que foi inicialmente desenvolvido como uma extensão da escala de prestígio do NORC. A contribuição decisiva de Duncan foi propor um método confiável para atribuir escores a ocupações ausentes da escala do NORC. Para isso, ele utilizou um modelo de regressão linear múltipla para estimar o percentual de avaliações “bom” ou “excelente” das 45 ocupações com títulos equivalentes no estudo do NORC e no Censo

americano, utilizando as distribuições de educação e renda das ocupações como variáveis independentes. Verificando que educação e renda explicavam mais de 80% da variação do prestígio, Duncan utilizou os coeficientes da regressão para prever os escores de todas as ocupações do Censo” (MACHADO, 2015, p.4).

Para Alves e Soares (2009) o estudo de Duncan além de possuir grande importância nessa tradição, serviu como modelo para vários estudos norte-americanos e internacionais. Ganzeboom, De Graaf e Treiman (1992) fazem referência direta ao trabalho de Duncan, partindo da crítica que as abordagens de classe tendem a dividir os membros da sociedade em um número limitado de categorias. Eles entendem que as abordagens contínuas para a estratificação ocupacional diferem primeiro pelo número ilimitado de distinções possíveis entre os grupos ocupacionais e, em seguida, porque entendem que diferenças significativas entre os grupos ocupacionais podem sim ser capturadas em uma dimensão. Isso tornaria as análises mais interpretativas e realistas, portanto, compensaria possíveis perdas. Além disso, os autores sugerem que existem evidências de falhas nos esquemas de classe ao tentar capturar variabilidade entre as ocupações, não conseguindo perceber, inclusive, distinções internas a uma mesma classe.

Outra diferença é que, enquanto as escalas de prestígio são construídas como uma escala de “desejabilidade das ocupações”, as escalas SEI não envolvem julgamentos subjetivos dos membros. Elas são construídas como a soma ponderada da educação média e renda média dos grupos ocupacionais (GANZEBOOM, DE GRAAF E TREIMAN, 1992, p.07).

Conseqüentemente, em escalas como EGP ou SIOPS o prestígio, por si mesmo, é entendido como aprovação e respeito atribuídos pelos membros da sociedade aos profissionais como recompensa por seus serviços, podendo ser convertidos em privilégios ou exclusão da interação humana. Já as escalas SEI são pensadas como medida dos atributos das ocupações que convertem o recurso principal de uma pessoa (educação) em sua principal recompensa (renda). Portanto, a ocupação encontra-se em uma posição intermediária que converte a educação em renda, dessa forma, o prestígio é mais como uma causa do que consequência ou uma medida.

Tendo isso como pressuposto, Ganzeboom, De Graaf e Treiman (1992) propuseram uma medida de NSE¹² que independe de escores de prestígio ocupacional com o objetivo de ser aplicado em pesquisas internacionais. Eles

¹² Nível sócio econômico.

construíram uma escala a partir das informações sobre educação, ocupação e renda dos indivíduos disponíveis em surveys ou censos nacionais à qual denominaram de International Socio-economic Index (ISEI). O objetivo dos autores é que o ISEI possa ser aplicado para a atribuição de um valor de NSE em qualquer estudo que tenha o registro da ocupação dos indivíduos pesquisados, sem a necessidade de coletar dados primários sobre educação e a renda. Na escala do ISEI, o menor escore, 16, foi atribuído às ocupações manuais, tais como serventes, empregados domésticos e trabalhadores rurais, e o maior, 90, à ocupação de juiz (SOARES e ALVES, 2009, p.05).

Machado (2015, p.05) diz que, entre as críticas mais relevantes à ISEI, questiona-se a estimativa de atribuir a mesma importância para educação e renda, quando, na verdade, é possível que esses dois fatores não atuem de forma idêntica para todas as ocupações ou para homens e mulheres. Esse efeito pode obnubilar relações importantes, principalmente quando educação e renda possuem efeitos divergentes.

Por fim, outra tradição nos estudos de estratificação social é a utilização de “escalas de interação social”. Segundo Machado (2015, p.06), essa é uma abordagem inaugurada por Laumann (1966), o qual buscou se aproximar do conceito de *status*, como proposto por Weber, e entendia que os padrões de relações sociais íntimas podem ser tomados como uma característica de estratificação. Assim, Laumann, tomando como base o conceito de “distância social”, se propôs a analisar qual a probabilidade que os indivíduos, em diferentes ocupações, poderiam ter/manter relações sociais duradouras.

Machado (2015, p.07) também nos sugere que o trabalho de Laumann influenciou a construção da escala de *Cambridge*, a qual também teria se desenvolvido hierarquizando as ocupações através do escalonamento multidimensional de dados de relações de amizade, no entanto, modelos mais recentes empregariam outras técnicas. Mantendo a mesma lógica, alguns desses novos modelos tomariam como base as ocupações de cônjuges em lugar de amigos.

A ideia básica para a construção e interpretação dessa escala é a de que os membros da sociedade possuem uma noção do lugar que eles, e também terceiros, ocupam no espaço social, e que tendem a interagir, de modo socialmente significativo – ou seja, no que diz respeito às relações mais íntimas –, com aqueles que consideram próximos. Por outro lado, certos grupos procurariam evitar estabelecer esse tipo de relações com quem consideram distantes. Desse modo, ao estudar os padrões de relações íntimas seria possível captar as hierarquias presentes na sociedade (SALATA, 2016, p.05).

Entre os principais expoentes dessa tradição estariam Chan e Goldthorpe (2004, 2007). Sabe-se que eles teriam tomado como ponto de partida o modelo de

Laumann e, também, teriam sido diretamente influenciados pelos autores da CAMSIS, mas seguindo em direção oposta, visto que reforçam a ligação entre as escalas de interação social e paradigmas como classe e *status*, priorizando a última. Assim:

Eles então se basearam no trabalho de Laumann ao utilizar a distribuição das amizades ao longo de 31 grupos ocupacionais para estimar uma escala de *status*, para Grã-Bretanha, através do escalonamento multidimensional. A hierarquia de *status* corresponde à primeira dimensão obtida, em que ocupações aparecem ordenadas, aproximadamente, das menos às mais manuais (MACHADO, 2015, p.7).

Salata (2016, p.05) nos diz que alguns autores tomam essa escala como reflexo das desigualdades, possibilitando o estudo de sua reprodução. Além disso, ele nos diz também que os resultados de Chan e Goldthorpe nos permitem identificar a hierarquia dos *status*.

Partindo da estrutura de relações entre amigos e/ou cônjuges, a abordagem proposta por Chan e Goldthorpe (2004), e baseada na CAMSIS, procura justamente construir uma escala de distâncias sociais, entre categorias ocupacionais, que possa ser interpretada como uma hierarquia de *status* (SALATA, 2016, p.05).

Entretanto, para utilizar esse modelo são necessárias bases de dados que possuam informações específicas sobre os relacionamentos íntimos dos respondentes. Encontrar esses tipos de dados de forma padronizada e comparável internacionalmente é uma das principais dificuldades enfrentadas para utilizar essa classificação.

O Brasil possui um conjunto de estudos que tentaram adaptar essas escalas ou outros esquemas a fim de melhor entender a realidade do país. Frequentemente essas pesquisas utilizaram os dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), principalmente dados provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e do Censo Demográfico.

É cediço que, por algum tempo, se considerou o poder de consumo, principalmente de produtos eletroeletrônicos, como critério para entender a estratificação social. No entanto, sobre isso:

Finalmente, em relação aos itens de consumo e ao acesso a serviços básicos, a privação também está distribuída de maneira desigual entre classes sociais. Tendo como base os anos de 1973, 1982, 1988 e 1996, os dados mostram que as classes mais altas não sofrem com a falta de itens como televisão e geladeira, tampouco com a carência de água limpa, sistemas de esgoto, fornecimento de energia e coleta de lixo. Em compensação, as classes mais baixas não possuem acesso a esses itens e serviços básicos. No entanto, para estas, especialmente entre 1973 e 1982, o acesso a esses itens e serviços aumentou muito. Em outras palavras, como esses bens e serviços foram difundidos para um maior percentual de toda a

população, aparentemente a desigualdade diminuiu. Todavia, isso não significa que as condições de vida estejam, de maneira geral, sendo distribuídas de forma mais igualitária, porque, na realidade, a diversidade de serviços e de itens de consumo também aumentou muito durante o período estudado. Por exemplo, ao mesmo tempo em que as classes mais baixas têm mais acesso a itens como televisões e geladeira, as classes mais altas começam a adquirir aparelhos de vídeo e computadores. Seria precipitado concluir que em termos de condições de vida, tendo como base apenas a distribuição dos bens e serviços que descrevi, a desigualdade esteja diminuindo (RIBEIRO, 2007, p.134-135).

Fatores como a queda da taxa real de juros, a diminuição dos preços, o aumento da concorrência, dentre outros, tornaram produtos e serviços mais acessíveis. Além disso, conforme apontado por Ribeiro, à medida que alguns produtos são difundidos, inclusive para grupos mais populares, as elites começam a usufruir de outros bens e outros serviços. Dessa forma, para estudos de estratificação e mobilidade, tal critério, quando adotado como única medida, tornou-se menos relevante.

Soares e Alves (2009) destacam alguns trabalhos de importância reconhecida no Brasil, como o esquema proposto por Pastore (1979) e mais tarde atualizado por Pastore e Valle Silva (2000). Nesse modelo, o qual é descrito como um esquema hierárquico de classificação socioeconômica, foi construída uma escala de *status* socioeconômico que combinou o nível educacional e o nível de rendimento dos indivíduos dentro de cada título ocupacional relacionado na PNAD. Assim a sociedade ficaria dividida em seis estratos hierarquizados: (1) baixo-inferior; (2) baixo superior; (3) médio-inferior; (4) médio-médio; (5) médio-superior e (6) alto. O objetivo desses autores era analisar a mobilidade social no Brasil (SOARES E ALVES, 2009, p.06)¹³.

Januzzi (2003) estabelece um ranking socioeconômico entre as profissões, tomando como base o rendimento proporcionado e o nível de escolaridade-qualificação necessária. Considerando a compreensão do autor que o *status* socioeconômico da posição ocupada envolve, inclusive, o grau de prestígio social conferido pela população, ele elabora uma escala hierárquica de cinco níveis, conforme podemos ver abaixo:

¹³ Soares e Alves também destacam a importância de outras pesquisas, como por exemplo: “Mapeando Estratos: Critérios para Escolha de uma Classificação”. SCALON, 1998; “Estrutura de Posições de Classe no Brasil: Mapeando, Mudanças e Efeito na Renda” SANTOS, 2002; “Uma classificação socioeconômica para o Brasil”, SANTOS, 2005.

QUADRO 1 - Algumas Ocupações Típicas dos Estratos Socioocupacionais	
Estrato Sócio ocupacional	Ocupações Típicas
Alto	Médico, Engenheiro, Professor Universitário, Empresários, Gerentes e postos superiores na Administração Pública (Juizes, Promotores, Delegados, Oficiais das Forças Armadas, etc.)
Médio-alto	Técnicos de contabilidade e administração, Mestre e Contramestres na indústria, Professores de ensino fundamental e médio, Corretores de Imóveis, Inspetores de Polícia, Carteiros, Comerciantes (proprietários) e Agricultores.
Médio	Torneiro Mecânico, Montadores de Equipamentos Elétricos, Vendedores, Operadores de caixa, Comerciantes conta-própria, Professores de ensino pré-escolar, Motoristas, Inspetores de alunos, Auxiliares de enfermagem, Auxiliares administrativos e de escritório, Policiais e Praças das Forças Armadas.
Médio-baixo	Ocupações da indústria de alimentos, ocupações da indústria têxtil, Pedreiros, Pintores, Garçons, Vigias, Porteiros, Estivadores, Vendedores ambulantes.
Baixo	Trabalhadores rurais na condição de empregados ou autônomos (produtores meeiros ou parceiros), além das ocupações urbanas de baixo <i>status</i> como de Serventes de Pedreiro, Lavadeiras, Empregados Domésticos e Lixeiros.

Fonte: JANNUZZI, 2003, pg. 251

Na compreensão de Januzzi, no topo estariam as funções de melhor remuneração e escolaridade. Através dessa lógica, o prestígio entre os grupos dessa escala decresceria até uma base, sobre a qual suas funções seriam as de menor remuneração e menor escolaridade.

Em tal perspectiva, por exemplo, Médico, Magistrado, Professor seriam consideradas ocupações de maior *status* que as de Trabalhador Rural, Pedreiro ou Empregado Doméstico, já que na percepção subjetiva da sociedade seriam dotadas de maior prestígio social, assim como também apresentam indicadores objetivos de rendimento e escolaridade mais elevados. (JANNUZZI, 2003, pg. 249)

Os exemplos de referências nacionais são poucos, mas acreditamos que são representativos o suficiente para demonstrar que as pesquisas feitas no país seguiram uma linha teórica metodológica que, muitas vezes, apresentou um alinhamento com os modelos e escalas produzidos internacionalmente. Certamente devemos considerar que cada autor(a) realizou os ajustes conceituais e metodológicos com os quais acreditaram adaptar suas pesquisas à realidade brasileira. Não faz parte de nossos objetivos verificar se tais modelos foram corretamente adaptados, queremos

apenas destacar a importância desses estudos para o campo de pesquisa em nosso país.

Em seguida, acreditamos que é importante levantarmos algumas reflexões sobre a formação/manutenção de prestígio ocupacional no Brasil. Essa discussão nos permitirá localizar melhor a base conceitual que estamos utilizando e que será a “lente” aplicada aos dados posteriormente.

2.2.2. Estratificação entre profissões e cursos de ensino superior.

O historiador Sérgio Buarque de Holanda (2014) nos diz que, no Brasil, a inclinação a profissões liberais está ligada à formação colonial e agrária, portanto também resultado de uma influência da herança cultural portuguesa. Além disso, também está relacionada com a transição brusca do domínio rural para vida urbana.

Apenas, no Brasil, se fatores de ordem econômica e social - comuns a todos os países americanos - devem ter contribuído largamente para o prestígio das profissões liberais, convém não esquecer que o mesmo prestígio já as cercava tradicionalmente na mãe-pátria. Em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos (HOLANDA, 2014, p.187-188).

Holanda diz que as atividades de “inteligência” assumem posição superior se comparadas com manifestações do “espírito prático”. No entanto, a inteligência seria uma característica simplesmente decorativa e que ela existiria em função do contraste com o trabalho físico. O autor completa afirmando que, em uma sociedade com aspectos aristocráticos e personalistas, os indivíduos sentiam a necessidade de se distinguir, assim:

Numa sociedade como a nossa, em que certas virtudes senhoriais ainda merecem largo crédito, as qualidades do espírito substituem, não raro, os títulos honoríficos, e alguns dos seus distintivos materiais, como o anel de grau e a carta de bacharel, podem equivaler a autênticos brasões de nobreza. Aliás, o exercício dessas qualidades que ocupam a inteligência sem ocupar os braços tinha sido expressamente considerado, já em outras épocas, como pertinente aos homens nobres e livres, de onde, segundo parece, o nome de liberais dado a determinadas artes, em oposição às mecânicas, que pertencem às classes servis (HOLANDA, 2014, p.98).

Prates e Barbosa (2015) ratificam esses argumentos ao criticarem a força do patrimonialismo, como uma forma tradicional no exercício de dominação, na sociedade brasileira, inclusive na educação superior. Para esses autores existe um tensionamento no universo acadêmico que tem, dentre outras características, a

distinção entre os três tipos de cursos possíveis, bacharelado, licenciatura e tecnológico.

O primeiro traço para perceber os efeitos do patrimonialismo na educação superior brasileira está relacionado à preferência por formações em bacharelados, tanto na oferta dos cursos, quanto dos alunos matriculados. Segundo Prates e Barbosa (2015, p.330), em 2010, 56% dos cursos ofertados no Brasil eram desse tipo, seguidos das Licenciaturas, com 26,6% e, por fim, os Tecnológicos, com 16,8%. Com relação às matrículas, dados do censo da educação superior de 2013 mostram que 67,5% dos alunos estavam nos bacharelados, 18,9% nas licenciaturas e 13,6% nos tecnológicos.

Os autores associam parte dessa preferência ao “preconceito” com as carreiras menos prestigiadas (licenciaturas e tecnológicos), as quais são as “preferidas” de grupos mais modestos. Nesse aspecto, destaca-se outro traço do patrimonialismo brasileiro, a presença do que se denomina como a “pedagogia do cultivo”. Sob essa orientação, formações técnicas e tecnológicas são entendidas como mero adestramento e que o ideal para o exercício de qualquer atividade seria a pessoa cultivada, distinguida pela extensão da sua cultura geral. A elaboração de políticas públicas, inclusive para o ensino superior, partilharia essa visão de mundo.

Outro elemento do patrimonialismo brasileiro é a dialética entre o conteúdo dos saberes e dos conhecimentos e a força dos diplomas:

O domínio do título ou credencial parece separar-se do conteúdo técnico e mesmo de uma visão iluminista do mundo associada ao domínio do profissionalismo cientificista, e dos chamados “saberes modernos”. É como se os títulos e diplomas fossem relevantes não pelo seu conteúdo em termos de conhecimentos aprendidos, mas pelo fato de oferecerem direitos e poderes sociais a seus portadores. (PRATES E BARBOSA, 2015, p.333).

A citação sugere com isso que, com a separação entre títulos e conteúdos, os diplomas passariam a exercer funções exclusivamente sociais. E mais, que nosso sistema de ensino parece dar mais valor ao título que à formação e ao aprendizado, como exemplo disso, destacam-se as políticas de progressão automática¹⁴. Assim, os

¹⁴ As políticas de progressão automática são comuns na rede escolar. Para evitar elementos como retenção, evasão ou a distorção de idade (alunos muito mais velhos que a média de idade para a série/turma), esses discentes são promovidos à série seguinte. Não vamos nos aprofundar na discussão sobre a validade ou não dessas políticas. Ao citá-las, queremos apenas reforçar que elas representam uma lógica, a qual, se privilegia mais o título (avançar nas séries, concluir o grau escolar) do que o conteúdo aprendido.

diplomas teriam um valor “fortemente posicional”, assumindo, inclusive, características estamentais.

Não é apenas uma valorização dos certificados escolares. É também a instalação de formas específicas de perceber e organizar o mundo, marcadas pelo profissionalismo e pelo cientificismo, tal como são definidos em cada grupo que tem controle político, econômico e social sobre o SES¹⁵. Ou seja, é o domínio do certificado escolar com características estamentais dos grupos profissionais que controlam o SES. Assim, a perspectiva médica organiza a área de saúde, tanto nas formas da divisão técnica do trabalho entre as diferentes especialidades médicas quanto nas hierarquias entre os médicos e entre eles e os demais profissionais da área de saúde. O mesmo acontece com as áreas do direito ou da engenharia (PRATES E BARBOSA, 2015, p.334).

A força dos títulos, “bacharelismo credencialista”, exerceria o poder de desvalorizar a experiência e os títulos de outros tipos de formações, remontando estruturas tradicionais de poder. Logo, como critérios de hierarquização social os bacharelados seriam mais valorizados, se comparados com licenciaturas ou tecnológicos.

Carvalhoes e Ribeiro (2019) reforçam o argumento que o diploma de ensino superior tem funcionado como um elemento distintivo socialmente, sobretudo quando associado aos rendimentos salariais.

Em 2010, a renda média do trabalho das pessoas que tinha completado o ensino médio era R\$ 888,26, enquanto a renda média daquelas que haviam concluído o ensino superior era R\$ 1414,93. Em diversos países os retornos financeiros alcançados pelo diploma universitário são maiores para as mulheres do que para os homens, o que também ocorre no Brasil. Para os homens as rendas médias eram R\$ 1096,00 para os que concluíram o ensino médio e R\$ 1794,03 para os concluintes do ensino superior, enquanto para as mulheres as rendas eram R\$ 689,55 para as concluintes do ensino médio e R\$ 1185,93 para o ensino superior. Em outras palavras, o ensino superior aumentava, em relação ao ensino médio, em 60% a renda de todos, em 64% a renda dos homens e em 72% a renda das mulheres. (CARVALHAES e RIBEIRO, 2019, p.208)

Dubet, Duru-Bellat e Veretout (2012) dizem que a influência dos diplomas, o modo como o título se traduz em renda e em *status* social, varia para cada país. Quando a relação entre a influência e as posições sociais é mais forte, os atores se entregam a uma competição escolar mais intensa a fim de garantir a posição social de seus filhos. E quanto mais as famílias se envolvem nessa lógica, mais se consolidam as desigualdades, visto que os grupos mais bem colocados têm vantagens na busca/manutenção das posições mais elevadas.

¹⁵ Sistema de Ensino Superior – SES.

Ainda segundo Dubet, Duru-Bellat, Veretout (2012, p.52), nos países onde prevalecem fortes relações formação-emprego, também apresentam grandes desigualdades sociais diante da escola. Assim, a influência dos diplomas é mais intensa quando os sistemas educativos apresentam um caráter estratificado, ou seja, quando comportam habilitações distintas e hierarquizadas. E mais, essa influência se eleva quando o emprego é relativamente raro e as desigualdades escolares são grandes.

Retomando o argumento de Prates e Barbosa, os efeitos do “bacharelismo credencialista” exercem impacto negativo sobre a expansão do ensino superior. Segundo os autores, grupos de elite se valem de estratégias sobre o SES para ocuparem as posições superiores da hierarquia social, como exemplo, o alongamento (tempo) dos estudos para além do que as famílias pobres conseguem sustentar. Prova disso, o Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC publicou em 18 de junho de 2007 a Resolução CNE/CES 02/2007¹⁶ que dispõe sobre carga horária mínima e duração dos cursos de graduação na modalidade presencial. A tabela abaixo é elaborada com base nessa resolução e recortando apenas os cursos que são ofertados na UFRB:

Tabela 4 - Carga horária mínima dos cursos de graduação na modalidade presencial

Curso	Carga Horária Mínima
Artes Visuais	2.400
Ciências Sociais	2.400
Filosofia	2.400
Física	2.400
Geografia	2.400
História	2.400
Letras	2.400
Matemática	2.400
Museologia	2.400

¹⁶ É citada aqui a resolução CNE/CES 02/2007 porque durante a maior parte do recorte dessa pesquisa ela estava em vigor. Ela foi substituída pela resolução CNE/CES 02/2015, publicada em 01 de julho de 2015, mas com prazo para vigorar a partir de 01 de julho de 2017. Nesta nova resolução a carga horária de cursos de licenciatura é aumentada de 2.400 horas para 3.200. Em nosso ponto de vista, essa alteração reforça o argumento levantado de estratégias, como a do alongamento do tempo, para tentar desestimular que indivíduos de grupos indesejados acessem o ensino superior.

Música	2.400
Química	2.400
Cinema e Audiovisual	2.700
Comunicação Social	2.700
Serviço Social	3.000
Agronomia	3.600
Engenharia de Pesca	3.600
Engenharia Florestal	3.600
Engenharias	3.600
Zootecnia	3.600
Direito ¹⁷	3.700
Medicina Veterinária	4.000
Psicologia	4.000
Medicina	7.200

Fonte: BRASIL, 2007(b).

É interessante notar que a carga horária mínima de um curso de licenciatura no Brasil era, em média, de 2.400 horas. Sua duração mínima varia de 3 a 4 anos. As Engenharias possuíam uma carga horária 50% maior, cerca de 3600 horas. O ápice é o curso de Medicina que possuía a duração 3 vezes maior que as licenciaturas. Com uma carga horária de 7200 horas, o prazo médio de formação de um médico é de sete anos. É difícil imaginar indivíduos de grupos sociais mais pobres se dedicando por sete anos a uma formação universitária sem políticas de permanência qualificada. “É quase como se esse sistema abrisse, ao lado da porta principal, uma série de entradas de serviço. Que só dão acesso aos espaços subordinados” (PRATES E BARBOSA, 2015, p.337).

Diniz (2001) fala que o “credencialismo” é uma prática comum do processo de *closure* ou fechamento social, conceito de bases weberianas. Esse conceito representa para Weber um processo pelo qual grupamentos sociais buscam maximizar seus ganhos restringindo o acesso a recursos e oportunidades para um

¹⁷ Direito não é um curso ofertado pela UFRB. Mantivemos suas informações no quadro por se tratar de um dos “cursos imperiais” e assim reforçar o argumento que grupos elitistas se valem de estratégias sobre o sistema de ensino.

círculo restrito de pessoas elegíveis. Sob essa lógica, qualquer atributo (sexo, raça, religião etc.) pode ser critério de exclusão, contanto que garanta condições de monopólio. Portanto, na visão de Diniz, o credencialismo é uma forma destinada a controlar o acesso a posições-chave na divisão do trabalho. Este controle é ferramenta essencial para a proteção da escassez, e, possivelmente, do próprio monopólio. É através da escassez que dependem dois tipos de recompensa: oportunidades de mercado e *status*; e privilégios numa hierarquia ocupacional.

Além disso, para Diniz (2001), as estratégias de fechamento funcionam, em partes, graças ao apoio dado pelo Estado, que estabelece o funcionamento desses monopólios em bases legais, definindo assim áreas ou “jurisdições” onde cada profissão pode atuar.

O “fechamento” com base em credenciais educacionais que atestam a *expertise* do portador é a forma típica de exclusão utilizada pelos profissionais; em outros termos, o credencialismo é a forma típica de “fechamento social” exclusionário pela qual os profissionais monopolizam, ou tentam monopolizar, mercados de serviços, por um lado, e privilégios na hierarquia ocupacional, por outro. Os neweberianos diriam, ademais, que se trata de uma estratégia *legalista* de exclusão; isto é, as profissões são, tipicamente, grupos legalmente privilegiados no sentido weberiano do termo: o estado, através de legislação específica, estabelece as credenciais acadêmicas como critério *exclusivo* de qualificação para a prestação de serviços profissionais (DINIZ, 2001, p.131)

Vargas (2010) fala que atividades como Medicina, Direito e Engenharias historicamente produziram práticas monopolistas para reforçar suas posições de prestígio frente a outras ocupações, elas ficaram conhecidas como as “profissões imperiais¹⁸”. A autora discute ainda que essas profissões se tornam grupos sociais com grande capacidade para influenciar a estruturação e hierarquização da sociedade e sua profissionalização constituiria elemento de mobilidade social.

Conforme Vargas (2010), os profissionais do Direito mantêm sua influência e apoio do Estado. Isso, pois, os diplomados dessa área, predominantemente juristas, foram atores importantes na construção do Estado Nacional Brasileiro e, ainda hoje, é possível perceber sua representatividade nas instituições político-administrativas nacionais. É importante destacar que, muito embora exista um aumento no número de egressos dessa área, principalmente desde a década de 1970, o que poderia

¹⁸ O termo “profissões imperiais” originalmente é empregado por Edmundo Campos Coelho (As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1999) e deriva do fato de que essas mesmas ocupações já estavam solidificadas e consideradas prestigiosas na sociedade brasileira desde a época do Império. Desde então, esses grupos têm buscado formas para garantir a manutenção de seus *status*.

proletarizar essa categoria, a ocupação de Direito continua com elevado *status*, mantendo-se como uma das maiores demandas *per capita* por curso no Brasil.

A engenharia, por sua vez, também era um dos símbolos do bacharelismo no Brasil. Até a década de 1920, o Estado era o principal empregador dos engenheiros, sobretudo, nas atividades ligadas à construção de ferrovias. Segundo Diniz (2001, p.57), a crise de 1929 e o projeto de modernização dos anos 1930 coloca o engenheiro no centro da arena dos debates públicos, dando-lhe prestígio e poder. Já na década de 1980, a condição dos engenheiros, tanto no mercado de trabalho quanto na hierarquia das ocupações, sofre uma deterioração, ficando subordinada aos investimentos públicos e privados, no setor produtivo. A Engenharia seria a profissão que apresenta o maior grau de dependência às decisões de agentes econômicos (DINIZ, 2001, p.78-79). Segundo Vargas (2010), as engenharias ficaram estagnadas até o final do século XX, mas fatores econômicos, como privatização de empresas e programas governamentais para aceleração econômica, provocaram o aquecimento do setor. Somado a isso, a subdivisão em outras especialidades atraiu um maior número de estudantes interessados.

Já sobre a Medicina, Diniz (2001, p.90-91) nos diz que mesmo com habilidades não muito superiores à de curandeiros, isso até a segunda metade do século XIX, os médicos não possuíam concorrentes. Todos os profissionais que exerciam trabalhos relacionados (físicos, cirurgiões-barbeiros, barbeiros e sangradores) precisavam obter uma licença para atuar, através de “examinações” ordenadas pelo cirurgião-mor do reino. Esse modelo permitiu um alto grau de “fechamento social”.

Ainda citando Diniz (2001, p.68), na década de 1970, a classe médica percebe um aumento muito rápido do número de profissionais, a ponto de pôr em risco a escassez da oferta. Em 1971, é criada pelo MEC a “Comissão de Especialistas do Ensino Médico”. Seu objetivo era avaliar as condições de acesso e ensino para o curso no país. As projeções feitas por essa comissão previam que, em até cinco anos, o número de diplomados seria duas vezes e meia o número de 1971. E que, o número de alunos matriculados em 1972 já era, aproximadamente, o mesmo do número de profissionais em serviço no mercado.

Para a comissão, a solução dos problemas de saúde não se daria via expansão dos serviços médicos e, nem mesmo, de sua melhor distribuição. O enfoque adotado atua sobre a qualidade dos serviços de saúde, principalmente sobre a formação dos profissionais médicos, abandonando, assim a lógica de mercado (um exemplo daquilo

que o Bourdieu chama de “denegação da economia”). Solução essa que se daria através de um processo de lento desenvolvimento e expansão. Assim, entre as medidas adotadas, as principais foram: requisitos mínimos de funcionamento das escolas; contenção de novas escolas; redução de vagas ofertadas; proibição de vestibular em escolas sem inscrição no conselho federal etc. Esse processo conteve a expansão do número de profissionais da medicina no período.

Além disso, as profissões de alto prestígio têm trabalhado, através de suas associações corporativas (o Conselho Federal de Medicina, a Ordem dos Advogados do Brasil e o Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura), no intuito de preservar o seu *status* e evitar que o aumento do número de egressos contribuísse para a sua proletarização. Podemos citar os “Exames de Ordem” como prova desse tipo de atuação. Somente os aprovados nesses exames estão aptos para exercer legalmente a profissão.

Seguindo essa mesma tendência, foi publicada, em 02 de fevereiro de 2007, a portaria 147 do Ministério de Educação (BRASIL, 2007a) que impôs regras rígidas para autorizar o funcionamento de novos cursos de Direito e Medicina. Mais recentemente, o decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017, o qual trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, trata em seu artigo 41 que os cursos de Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem só poderão ser ofertados mediante autorização do Ministério de Educação e após prévia manifestação da OAB e do Conselho Nacional de Saúde. O mesmo ocorre com o reconhecimento desses cursos.

Esses exemplos mostram como:

(...) ingerências são produzidas em torno à oferta de cursos e vagas, no direcionamento curricular e até mesmo na produção de avaliações. Ademais, momentos de conjuntura econômica adversa ao longo das últimas décadas justificariam o maior rigor na delimitação da área de atuação e a garantia da conformação de um monopólio profissional para afirmar sua existência enquanto grupo profissional. (VARGAS, 2010, pg. 111)

As categorias mais privilegiadas procuram, portanto, restringir o acesso a recursos e oportunidades para outros grupos, maximizando seus ganhos e mantendo seu *status* na hierarquia social. As profissões imperiais estariam na parte superior dessa escala social, enquanto outras funções menos prestigiadas disputariam as colocações mais abaixo.

O estudo de Vargas (2010) ratifica essa conclusão em alguns aspectos. Tomando como base os microdados do provão¹⁹ entre os anos de 2000 e 2003, especificamente considerando dados como indicadores de renda e titularidade dos pais de alunos formandos, a autora estabeleceu uma escala decrescente de elitismo entre os cursos, segundo a qual:

Entre os cursos estudados caracterizou-se claramente uma separação em dois grupos, e também uma hierarquia interna. Em ordem decrescente de elitismo aparecem Medicina, Engenharia Civil, Direito, Geral, Biologia, Letras e Matemática. Entre os cursos de maior prestígio Medicina é o mais elitizado e Direito o menos elitizado. E entre os de menor prestígio, Biologia é o mais elitizado e Matemática o menos elitizado (VARGAS, 2010, pg. 115).

Esses resultados são semelhantes àqueles apontados por Januzzi (2003). Em ambos os estudos, as ditas “profissões imperiais” figuram no grupo das ocupações mais prestigiosas. Isso nos permite inferir que os *status* das ocupações influenciam nos *status* referentes aos cursos de ensino superior.

A impermeável hierarquia interna entre carreiras no Brasil parece se prolongar ao longo do tempo, abrindo pouco espaço para uma democratização do acesso a postos profissionais destacados. Como vimos, a inserção particular de Medicina, Direito e Engenharia no quadro nacional, especialmente em sua feição corporativo-profissional, a manutenção de um perfil socioeconômico elitizado dos profissionais destas áreas e sua diferenciação interna no campo do ensino superior agregam-se no sentido de manter a hierarquia das carreiras e sua contraface em termos de desníveis salariais acentuados no mercado. (VARGAS, 2010, pg. 120)

Cabe citar nesta discussão o trabalho de Carvalhaes e Ribeiro (2019). Os autores fizeram um estudo sobre estratificação horizontal do ensino superior através da análise estatística de dados extraídos do Censo de Ensino Superior (INEP), dos anos de 2002 e 2010, de 34 cursos em instituições públicas e privadas. A contribuição deles é particularmente interessante, pois, dentre outros motivos, eles estabelecem uma classificação hierarquizada dos cursos, tomando como base a renda média associada a cada formação. Assim:

Os salários médios mais altos são os de médicos e os mais baixos, os de pessoas formadas em Pedagogia. A ordenação das rendas médias dos cursos, das mais altas para as mais baixas, é a seguinte: medicina, odontologia, engenharias, direito, arquitetura e design, estatística, relações internacionais, veterinária e zootecnia, economia, farmácia, informática, comunicação social, nutrição, psicologia, cursos tecnológicos, agronomia, administração, enfermagem, fonoaudiologia, biblioteconomia e arquivologia, contabilidade, teatro e música, ciências sociais, educação física, turismo,

¹⁹ O Exame Nacional de Cursos, apelidado como “Provão” foi uma ferramenta criada pelo Ministério da Educação (MEC) que compunha o seu sistema de avaliação. O Provão tinha como objetivo acompanhar a qualidade do ensino superior no país. Criado em 1996, foi substituído em 2004 pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

serviço social, secretariado executivo, biomedicina, biologia, matemática, geografia, letras, história e filosofia, e pedagogia. Fica claro que certos cursos (medicina, engenharia, direito, odontologia e arquitetura) são os que têm rendas médias mais altas, enquanto no outro extremo estão os cursos ligados ao magistério (pedagogia, história e filosofia, letras, geografia, matemática e biologia) (IDEM, 2019, p. 209).

Novamente Medicina, Engenharia e Direito figuram entre as ocupações mais valorizadas. No outro extremo constam, principalmente, as ocupações ligadas às licenciaturas. A classificação elaborada por Carvalhaes e Ribeiro nos é útil, pois, os critérios de sua concepção dialogam com a conceituação de classe e prestígio discutida aqui. Além disso, como podemos verificar, mesmo com critérios diferentes, essa classificação também se aproxima dos resultados apresentados pelos autores discutidos anteriormente.

2.2.3. Hierarquia de cursos por prestígio.

Com base no que discutimos até aqui, elaboramos uma escala de hierarquia dos cursos. A classificação que propomos é feita com base nos argumentos teóricos dos autores citados anteriormente e da correlação entre eles. Antes, contudo, devemos fazer algumas observações.

Primeiro, os dados dos quais dispomos possuem algumas limitações. Vamos utilizar os microdados do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e os dados do Censo do Ensino Superior, ambos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Além de não existir uma relação clara entre os respondentes de cada base²⁰, ambas, tomadas em separado, também não respondem completamente nossos questionamentos. Pensando nos dados e fazendo uma correlação com as escalas de estratificação social, por exemplo, eles não nos dizem nada a respeito de relações próximas (íntimas) dos respondentes, portanto, nada sabemos sobre cursos ou ocupações de amigos ou cônjuges. Outra limitação que nos atinge é que, apesar de nossa transparente compreensão da importância da formação escolar para a condição de prestígio, bem como da importância que a renda também pode assumir, não aplicaremos testes estatísticos para validar a escala utilizada ou para verificar qual delas se adapta melhor ao objeto.

²⁰ Os dados do ENEM referem-se a um universo maior de respondentes do que o do Censo de ensino superior. Visto que tratam-se de candidatos a vagas do ensino superior, não sabemos apontar quais deles foram aprovados e, por consequência, também não conseguimos relacionar a quais universidades e cursos os aprovados estão matriculados.

Como estamos adotando uma escala do ponto de vista teórico, acreditamos que tudo o que foi discutido até aqui se aproxima mais da escala de prestígio SIOPS. Fazemos essa definição por entender que os indivíduos respondentes, na condição de estudantes, são “postulantes” aos tipos de profissionais dos cursos a que estão vinculados e não exatamente titulares da ocupação. Esses discentes escolheram seus cursos por um critério de “desejabilidade” justificado, em parte, pelo prestígio social da profissão/curso.

Compreendemos que a construção dessa escala é feita em um contexto social diferente da realidade brasileira, tanto temporal quanto local. Da mesma forma, também temos noção de que sua aplicação em conjunto com o padrão ISCO sem os devidos testes e correções teórico-metodológicas podem descaracterizar algumas relações sociais. Fazemos essa advertência, de uma aplicação que pode se demonstrar um pouco arbitrária, inclusive, por perceber que alguns cursos poderiam mudar de grupos na escala de prestígio, caso utilizássemos uma pontuação dedicada à realidade de nosso país. Porém, como nosso objetivo consiste em discutir a hierarquização social dentro da universidade de uma perspectiva teórica, a utilização dessa escala nos serve como ferramenta.

Além disso, as escalas de hierarquização com base em ocupações, normalmente, montam seus modelos teóricos procurando comportar a maior parte de ocupações possíveis de determinada sociedade. Nosso questionamento secciona uma parte específica dessas ocupações, aquelas de nível superior, todas elas, que em teoria, gozam de determinado prestígio social. Portanto, nos parece coerente utilizar a escala SIOPS como ponto de partida.

Para operacionalizar nossa escala de hierarquização, fizemos a correlação entre o nome do curso e o título do profissional. Em seguida, consultamos os códigos das profissões na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (BRASIL, 2010), para torná-los a converter para os códigos das ocupações constantes na relação da *International Standard Classification of Occupations* de 1988 - ISCO88. Em posse da nova codificação, relacionamos título ocupacional e pontuação SIOPS, conforme disponível em GANZEBOOM e TREIMAN (1996). Com isso chegamos à seguinte tabela:

Tabela 5 - Classificação de cursos por pontuação SIOPS

	CURSO	CBO	ISCO88	ESCORE SIOPS
1	Medicina;	2231	2221	78
2	Nutrição;	2237	2229	73
3	Engenharia civil;	2142	2142	70
4	Engenharia sanitária e ambiental;	2142	2142	70
5	Zootecnia;	2233	2211	69
6	Psicologia;	2515	2445	67
7	Engenharia mecânica;	2144	2145	66
8	Engenharia da computação;	2122	2139	65
9	Engenharia elétrica;	2143	2143	65
10	Medicina Veterinária;	2233	2223	61
11	Comunicação social;	2611	2451	58
12	Publicidade e propaganda;	2531	2419	57
13	Biologia;	2321	2330	57
14	Ciências sociais;	2321	2330	57
15	Educação do campo (Ciências agrárias; Ciências da natureza e matemática);	2321	2330	57
16	Educação física;	2321	2330	57
17	Filosofia;	2321	2330	57
18	História;	2321	2330	57
19	Letras;	2321	2330	57
20	Matemática;	2321	2330	57
21	Química;	2321	2330	57
22	Pedagogia;	2394	2330	57
23	Cinema e audiovisual;	2621	2455	57
24	Artes visuais;	2624	2452	57
25	Licenciatura interdisciplinar em artes;	2624	2452	57
26	Agronomia;	2221	2213	56
27	Engenharia de pesca;	2221	2213	56
28	Engenharia florestal;	2221	2213	56
29	Museologia;	2613	2431	54
30	Enfermagem;	2235	2230	54
31	Cursos tecnológicos: Gestão de Cooperativas;	1421	3439	53
32	Cursos tecnológicos: Gestão pública;	1421	3440	52
33	Serviço Social;	2516	2446	52
34	Cursos tecnológicos: Agroecologia;	3211	3212	47
35	Cursos tecnológicos: Alimentos;	3252	3119	46
36	Música;	2626	2453	45
37	Bacharelado interdisciplinares em Ciências ambientais;	S/c ²¹	S/c	-

²¹ Sem codificação.

38	Bacharelado interdisciplinar em Saúde;	S/c	S/c	-
39	Bacharelado interdisciplinar em Ciências exatas e tecnológicas;	S/c	S/c	-
40	Bacharelado interdisciplinar em Cultura, linguagens e tecnologias aplicadas;	S/c	S/c	-
41	Bacharelado interdisciplinar em Energia e sustentabilidade;	S/c	S/c	-

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa.

Essa classificação sofreu alguns ajustes, isso levando em conta tanto a revisão literária discutida anteriormente e, também, a melhor adaptação à realidade da UFRB. Por exemplo, ocupações formadas por licenciaturas podem estar relacionadas na ISCO88 a grupos como: “2310 – Professores de ensino superior”, com 78 pontos na escala SIOPS; “2320 – Professores de ensino médio”, com 60 pontos; ou com “2330 – Professores do primário”, com 57 pontos. Visto que lecionar no ensino superior não é exclusividade para licenciados e, também, que a literatura aponta o baixo prestígio para cursos dessa natureza, adotamos a pontuação referente ao grupo “2330 – professores do primário”. Situação parecida aconteceu com o curso de pedagogia. A conversão entre a CBO e a ISCO88 aponta para o cargo “2351 – Especialistas em métodos educacionais”, com 70 pontos na escala. Porém, no Brasil pedagogos estão comumente associados à licenciatura, principalmente de turmas do ensino fundamental, logo, também relacionamos esse curso ao grupo “2330”.

Alterações também foram feitas para: Tecnólogos em Gestão Pública, onde a conversão CBO-ISCO88 apontava para “2149 – Arquitetos, engenheiros e outros profissionais”, 69 pontos e fora ajustado para “3440 – Alfândega, Impostos, etc. Profissionais associados ao governo”, 56 pontos; e Tecnólogos em Gestão de Cooperativas que de “2149” fora ajustado para o grupo “3439 – Profissionais administrativos associados, Assistente de gestão”, 54 pontos. Os cursos de bacharelados interdisciplinares²² não possuem classificação na CBO, portanto não foi possível relacioná-los com os títulos da ISCO88.

Uma vez que possuímos uma relação, onde podemos associar curso e sua respectiva pontuação de prestígio, analisar caso a caso seria uma tarefa muito

²² Os cursos de bacharelados interdisciplinares na UFRB são: Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais; Bacharelado Interdisciplinar em Saúde; Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas e Tecnológicas; Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas e; Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade.

onerosa. Por isso, classificamos em grupos ordinais para facilitar nossa leitura. O que nos leva à tabela 6. Inicialmente pretendíamos uma classificação básica. Uma simples dicotomização entre cursos de “Alto” e de “Baixo” prestígio. Por isso, para a construção da categoria de cursos de *Alto Prestígio*, tomamos como referência a formação e desenvolvimento das profissões imperiais no Brasil.

O corte entre alto e baixo se dá, imediatamente, após a última engenharia que não tenha pontuação similar a cursos de licenciatura, reconhecidos como formações de baixo prestígio. Essa decisão se justifica visto que a Medicina, por exemplo, figura como uma unanimidade, em todas as análises citadas, que a colocam como uma ocupação de elevado prestígio. Além disso, outros cursos como Engenharia de Produção, Engenharia de Materiais e Engenharia de Energias, que estariam nesse grupo, foram excluídos, pois, ainda se encontravam em fase de implantação na UFRB, dentro do recorte temporal adotado na pesquisa. O Direito certamente constaria nesse grupo, mas não é uma formação ofertada pela instituição.

No grupo denominado *baixo prestígio*, destaca-se a inclusão dos cursos de Engenharia Florestal, Engenharia de Pesca e Agronomia. Apesar de serem “engenharias”, estão nesse grupo porque possuem 56 pontos na escala SIOPS, portanto um ponto a menos que profissões vinculadas à licenciatura, com 57. Particularmente interessante é o caso de Agronomia. Consta no portal de registros do Ministério da educação (E-MEC), e até mesmo nos registros da universidade, que este curso está registrado como “*Bacharelado em Agronomia*” (E-MEC, 2020), porém, o diploma conferido ao egresso, pela Universidade (UFRB, 2009), dá o título de “Engenheiro(a) Agrônomo(a)”. Esse fato serve para exemplificar a importância dos efeitos simbólicos sobre o título, neste caso, demonstra também a preocupação da instituição em auferir o maior valor social possível para os formandos de seu curso.

Tabela 6 - Ordem de classificação dos cursos da UFRB por ordem de prestígio

Nível de prestígio	Cursos
Alto	<ul style="list-style-type: none"> ● Medicina; ● Nutrição; ● Engenharia civil; ● Engenharia sanitária e ambiental; ● Zootecnia; ● Psicologia; ● Engenharia mecânica; ● Engenharia da computação; ● Engenharia elétrica;

Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelados interdisciplinares (Ciências ambientais, Ciências exatas e tecnológicas, Cultura, linguagens e tecnologias aplicadas, Energia e sustentabilidade, Saúde);
Baixo	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina Veterinária; • Comunicação social; • Publicidade e propaganda; • Biologia; • Ciências sociais; • Educação do campo (Ciências agrárias; Ciências da natureza e matemática); • Educação física; • Filosofia; • História; • Letras; • Matemática; • Química; • Pedagogia; • Cinema e audiovisual; • Artes visuais; • Licenciatura interdisciplinar em artes; • Agronomia; • Engenharia de pesca; • Engenharia florestal; • Museologia; • Enfermagem; • Cursos tecnológicos: Gestão de Cooperativas; • Cursos tecnológicos: Gestão pública; • Serviço Social; • Cursos tecnológicos: Agroecologia; • Cursos tecnológicos: Alimentos; • Música;

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa.

Por fim, apesar de não conseguir pontuar os bacharelados interdisciplinares, decidimos incluí-los em um grupo chamado de *médio prestígio*. Eles foram incluídos aqui, pois são cursos que servem de acesso a outras graduações, inclusive, as de *alto prestígio*. Porém, uma vez que o BI não é um objetivo em si, apenas uma etapa, e como também podem servir de acesso para cursos de *baixo prestígio*, preferimos classificá-los em uma posição intermediária para evitar distorções nos outros grupos. Em nossa compreensão, essa classificação pode nos permitir visualizar melhor as desigualdades de acesso aos diferentes tipos de formações.

2.3 - “Origens e destinos”²³

2.3.1. Cor/Raça e gênero.

²³ O título desta seção faz referência ao livro “Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida”, escrito por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle da Silva, em 2003.

Até aqui temos debatido sobre as distinções que as classes podem assumir para se diferenciarem de outros grupos. Argumentamos também sobre as hierarquizações das ocupações e como as elites têm agido para garantir a manutenção de seus privilégios, especialmente no que tange ao acesso do ensino superior. Essa argumentação poderia parecer ultrapassada se considerássemos, de forma descuidada, notícias como a que foi veiculada no Jornal O Globo: “Negros são maioria pela primeira vez nas universidades públicas, aponta IBGE” (ALFANO; TATSCH; CAPETTI, 2019). Ou, conforme o Jornal O Estado de São Paulo: “Pela 1ª vez, negros são maioria nas universidades públicas” (AMORIM, 2019).

Ambos os artigos nos informam que negros (pretos e pardos) continuam subrepresentados, visto que a média dessa população no país era de 55,9%, enquanto seus representantes na universidade somavam cerca 50,3%. Eles também apontam para o crescimento gradativo dessa população nas universidades públicas (Federais, Estaduais e Municipais).

Quanto aos motivos desse crescimento, os jornais apontam que:

Segundo o IBGE, o avanço dessa parcela da população é resultado, parcialmente, do **sistema de cotas**, que desde 2012 reserva vagas a candidatos de determinados grupos populacionais. A partir de 2016, segundo regras estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) na Lei Federal de Cotas, ao menos 50% das vagas disponíveis no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), são reservas para atender critérios de **renda ou raça**. Se analisados em conjunto com os resultados do antigo questionário da Pnad, os dados mostram uma tendência crescente de ocupação de vagas por essa parcela da população (ALFANO; TATSCH; CAPETTI, 2019).

Sob essa perspectiva parece que, como um processo natural, está em curso a correção das segregações históricas que atingem os processos seletivos de nossas universidades. Então, estaríamos vivenciando um momento decolonial na educação? Será verdade que, atualmente, as nossas universidades abrigam uma maioria de discentes pretos e pardos?

Continuando nos jornais, chegamos ao seguinte trecho:

No último ano do curso de Direito do Largo de São Francisco, Lucas Módulo, de 22 anos, acredita que o dado é importante, mas incompleto. “É preciso fazer uma análise crítica desse número. É preciso entender se esse dado está inflado com as fraudes que hoje acontecem no sistema de cotas. Sou do Comitê Antifraudes às cotas raciais da USP e, infelizmente, hoje, o número de fraudes ao sistema é um escândalo”, disse. Módulo também gostaria que os dados do IBGE mostrassem quais os cursos recebem mais estudantes negros. “Precisamos saber se em cursos como Direito e Medicina essa presença também é relevante”, disse. “De qualquer forma, a política de cotas tem sido muito importante e tem feito com que pessoas segregadas do ambiente acadêmico começassem a frequentá-lo”, completou (AMORIM, 2019).

É importante destacar alguns elementos dessa fala. O entrevistado percebe como exitosa a ampliação da presença de negros nas universidades. Mas, além da preocupação com as fraudes, também chama sua atenção a dúvida se carreiras como Direito e Medicina também estavam tendo presença “relevante” de pretos e pardos. Sua fala é transparente, ela nos informa que acessar a universidade é importante, mas também é preciso ocupar espaços nos cursos que foram privilégios das elites e que representam prestígio social.

De fato, não é possível fazermos uma análise de reprodução ou democratização de privilégios escolares no Brasil sem considerarmos cor/raça como um elemento que interfere nessas relações. Figueiredo (2012) nos diz que, pelo menos até a primeira metade do século XX, só era possível que um negro ascendesse socialmente através de relações sociais e dependências mantidas com relação aos brancos, seja por apadrinhamentos, casamentos, ou da incorporação de comportamentos culturais. São as mudanças que ocorrem na sociedade brasileira que vão alterar as estratégias de ascensão desse grupo. Desta forma:

Provavelmente a partir da década de 1950, em algumas capitais, e no Brasil como um todo, a partir de 70, ocorreram mudanças estruturais na sociedade brasileira que repercutiram nos mecanismos ou nas estratégias de ascensão utilizadas pelos negros. Nesse sentido, é importante ressaltar as transformações na estrutura ocupacional decorrentes da intensificação do processo de urbanização e industrialização, como a relativa democratização do ensino público. Contudo, essas mudanças estruturais não foram suficientes para criarem igualdade de oportunidades entre brancos e negros e, ainda que os negros tenham sido beneficiados pela expansão do ensino público, estes se concentraram nos níveis mais baixos de escolaridade (FIGUEIREDO, 2012, p.24).

Comparando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, Figueiredo percebe que, em 1988, o percentual de negros que ingressavam na universidade era de 14,5%, contra 82,9% de brancos. Esses percentuais, em 1999, representavam 16,6% e 81,4% de negros e brancos, respectivamente. Segundo a autora, “percebemos que estas vantagens alcançadas pelo grupo negro não são significativas e não representam muito no sentido de diminuir a enorme diferença que separa os grupos brancos e negros” (FIGUEIREDO, 2012, p.39).

Hasenbalg e Silva (1999) e, também, Lima (1999) argumentam que o processo de escolarização possui relação com os níveis de desigualdade social. Além disso, os autores dizem que em todas as fases da escolarização existem diferenças entre os grupos raciais/étnicos. Pretos e pardos ingressam mais tarde na escola, isso concorre

para o fato que eles também representam os maiores índices de reprovações. Por fim, somado a fatores externos, como a necessidade de trabalhar para ajudar na renda doméstica, esse grupo também apresenta altas taxas de evasão.

Para Araújo (2014), a escola pública passa por um processo de democratização e universalização e concomitantemente por um processo de sucateamento de sua estrutura. As classes mais abastadas transferem suas crianças para redes particulares. Dessa forma, mesmo garantido o acesso à escolarização, ficam mantidas estruturas de desigualdades. O sucateamento das instituições públicas é uma nova forma de exclusão social, visto que atinge a população pobre e, principalmente, a população negra. Nesse sentido:

Aqui, as desigualdades sociais e raciais estão refletidas na educação, influenciando negativamente no acesso, na permanência e no êxito dos grupos menos favorecidos e historicamente discriminados, negros e indígenas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (ARAÚJO, 2014, p. 131).

Silva (2018, p.23) analisando dados do IBGE destaca que, até o ano de 2001, 32,2% dos jovens brasileiros pretos e pardos, entre 18 e 24 anos, haviam frequentado apenas o ensino fundamental, 43,9% o ensino médio e, apenas 10,2%, o ensino superior. Do lado oposto, jovens brancos na mesma faixa etária representavam 11,9% no fundamental, 34,3% no ensino médio e 39,2% do superior.

Araújo (2014) afirma que, no ensino superior, apenas 8% das pessoas com idade entre 18 e 24 anos têm acesso a instituições de ensino. Com base em dados do início da década de 2010, o autor conclui que a democratização do ensino superior e sua universalização ainda possuíam números irrisórios. Considerados os estudantes brancos, de 20 a 24 anos, 53,6% deles estavam no ensino superior, se comparados com a mesma faixa etária de negros, esse número diminuía para 15,8%.

Santos (2017, p.34), tomando como base os dados do Censo da Educação Superior (2013), nos diz que o número de negros matriculados no terceiro nível era de 743.821 (19,07%), nesse mesmo ano o número total de alunos matriculados em universidades era de 3.898.880. Considerando apenas instituições federais, o número de alunos negros cai para 268.542 (26,43%), em um universo de 1.015.868 vagas.

Sobre a presença de negros em cursos universitários, Carvalhaes e Ribeiro nos dizem que:

Há sobrerrepresentação de negros em arquivologia & biblioteconomia, Serviço social, ciências sociais, secretariado executivo, teatro & música, estatística, pedagogia, turismo, história & filosofia, matemática, letras,

geografia, educação física & fisioterapia & terapia ocupacional, ciências contábeis, física & química, biologia, tecnológicos e enfermagem. Brancos, por sua vez, estão sobrerrepresentados em direito, psicologia, comunicação social, ciências econômicas, nutrição, biomedicina, engenharia, farmácia, relações internacionais, veterinária & zootecnia, arquitetura & urbanismo & design, agronomia, odontologia e medicina (*Idem*, 2019, p. 217).

Caso tracemos uma linha temporal imaginária sobre a escolarização de nível superior da população negra, conduzida pelas referências citadas, podemos concluir que até o ano de 2019 houve um crescimento da presença negra nas universidades. Porém, a análise de Carvalhaes e Ribeiro sugere que a maior parte dessa população está alocada em cursos de baixo prestígio, enquanto brancos continuam sendo maioria em cursos de alto e médio prestígio.

Citando mais uma vez Ângela Figueiredo:

(...) na configuração do mercado de trabalho, os negros concentram sua participação nas atividades de menor renda e *status* em oposição aos brancos sobrerrepresentados nas categorias ocupacionais de maior remuneração, *status* e prestígio. Contudo, a argumentação utilizada para justificar esta disposição ainda está relacionada à baixa escolaridade dos negros. Somente em algumas atividades que envolvem o corpo, como por exemplo, a dança, o samba e o futebol, a habilidade dos negros é atribuída à origem racial (FIGUEIREDO, 2012, p.181).

Figueiredo estuda a formação de classes médias negras, sobretudo de empregadores. Dentre outras características, ela destaca que para conseguir alçar altos cargos, pretos e pardos precisam ser os mais qualificados e, mesmo assim recebem, em média, 56,6% do que recebem brancos na mesma ocupação. A autora destaca que existem outros aspectos, além da educação, que interferem nas trajetórias e decisões/estratégias das pessoas negras. No entanto, sem desconsiderar a influência de outros elementos, mas nos atendo especificamente à formação educacional, é possível notar a influência da sobrerrepresentação em cursos de baixo prestígio (Carvalhaes e Ribeiro) com ocupações no mercado de trabalho de menor renda e *status* (Figueiredo).

A literatura tem destacado que, além da raça, o gênero também possui influência na escolha do curso. De acordo com Matos, Toassi e Oliveira (2013), a feminização das carreiras universitárias é um fenômeno do final do século XIX. Nesse processo, certas ocupações foram associadas a papéis sociais tradicionalmente impostos às mulheres, como o cuidar, educar e servir. Assim, justificava-se a preponderância feminina nestas carreiras por um suposto “dom” ou “vocação”.

Caetano e Neves (2009) relatam que no Brasil, após a implantação da constituição de 1891, um dos objetivos da educação era a implementação da moral e dos bons costumes, condizentes com o ideal de modernidade vigente. Esse fator de busca da “civilidade”, somado às baixas remunerações e a condições precárias de trabalho, propiciaram a busca do perfil da “professora”. Ela deveria proporcionar mais cuidados maternos que intelectuais à sala de aula.

As mulheres que lecionavam eram chamadas de leigas e os discursos dos positivistas apregoavam que estas deveriam ocupar o lugar dos homens do magistério, como uma extensão do papel de mãe, por seu altruísmo e superioridade moral e espiritual; instruindo as crianças com valores sociais e morais corretos. Na verdade, elas levariam para a sala de aula aspectos da vida no lar, do trabalho doméstico e da maternagem e passariam a ser vistas como segunda mãe ou tia (CAETANO E NEVES, 2009, p.255).

Ainda segundo Caetano e Neves (2009, p.257), até meados da década de 1930 a docência era a única carreira destinada às mulheres. Já Gennano (2016) nos informa que, no Brasil, o primeiro curso de enfermagem foi implantado na década de 1920 e estava relacionado com a implementação de políticas públicas e de saúde coletiva. Mais uma vez buscava-se na mulher o perfil materno cuidador.

Assim, a feminização dessas carreiras também marcam uma naturalização dos papéis atribuídos a homens e a mulheres. De acordo com Guedes:

A questão do rendimento escolar diferenciado e a concentração feminina em cursos secundários propedêuticos enquanto os homens concentram-se nos cursos profissionais são importantes indícios de que a educação entendida em seu sentido mais amplo desempenha um papel fundamental na naturalização dos papéis femininos e masculinos. A ideia de que as meninas teriam mais propensão às artes e a literatura (facilidade nas disciplinas articuladas à sensibilidade e emoção) enquanto os meninos apresentariam mais aptidão nas ciências em função de sua maior racionalidade permeia o imaginário coletivo dos espaços escolares e acaba sendo uma profecia auto-realizável, em que todos os casos “desviantes” não são devidamente estimulados (GUEDES, 2004, p.05).

Ainda citando Guedes (2004), a partir da segunda metade do século XX, houve um crescimento do nível educacional para as mulheres. Esse processo ocorreu em todos os níveis, mas especialmente no superior. Com base nos Censos Demográficos dos anos 1970, 1980, 1991 e 2000, a autora afirma que a população estudantil universitária composta por mulheres, em números relativos, salta de 25% em 1970, para 53% em 2000. A autora sugere ainda que o avanço quantitativo dissimula outros processos de exclusão, visto que “a igualdade numérica não significa uma equidade de gênero, uma vez que as mulheres continuam concentradas nas carreiras de menor prestígio e mais mal remuneradas” (GUEDES, 2004, p10).

O estudo de Lima (1999), apesar de anterior, também reforça esse argumento ao dizer que os retornos dos investimentos em educação são diferentes entre homens e mulheres, inclusive para aqueles que possuem o mesmo nível escolar. Para ela, o aumento da escolarização feminina é concentrada em cursos “tipicamente femininos” e de “*status inferior*”. Com base nisso, a autora observa a ocupação das mulheres até o fim da década de 1990 e constata que:

As mulheres provenientes das classes mais pobres dirigem-se à prestação de serviços e aos empregos ligados à indústria, enquanto as mulheres de classe média, aos serviços de produção e de consumo coletivo (setor terciário), devido a seus melhores níveis educacionais. Dada a significativa representação da população negra nos patamares inferiores da sociedade, as mulheres desse grupo de cor compõem uma parcela significativa da força de trabalho feminina empregada nos serviços mais desqualificados, principalmente o serviço doméstico (Lima, 1999, p.151-152).

Através deste comentário, Lima quer destacar como a situação de mulheres, sobretudo negras, é desvantajosa. Segundo ela, o fato de serem maioria nos serviços domésticos mostra que a expansão do mercado de trabalho não representou ganhos significativos para as mulheres. Além disso, elas precisariam de cinco anos a mais de estudos para se igualarem aos homens na busca de um emprego formal e que, quando conseguem investir em educação, terminam em ocupações de menores rendimentos ou de *status inferior*.

Ribeiro (2007) também concorda com esse argumento ao destacar que, desde a década de 1960, a participação feminina no mercado de trabalho tem aumentado. Entretanto, na maioria dos casos as mulheres estão em ocupações inferiores à dos maridos, concentradas em ocupações hierarquicamente baixas dos setores não-manual, manual e rural. O autor diz também que a desigualdade de gênero no mercado de trabalho é tão grande que ainda é possível utilizar a posição de classe do marido para definir a posição da família.

Os resultados apontados anteriormente são ratificados pelo estudo de Carvalhaes e Ribeiro (2019, p.215). Para estes últimos, a formação em cursos universitários mantém uma diferença de rendimentos de 36,5% a mais para homens. Essa diferenciação estaria associada ao curso escolhido.

Os cursos claramente mais femininos são: pedagogia, secretariado executivo, nutrição, fonoaudiologia, serviço social, enfermagem, psicologia, letras, arquivologia & biblioteconomia, biomedicina, turismo, farmácia, biologia, odontologia e arquitetura & urbanismo & design. Os cursos mais masculinos, por sua vez, são: engenharia, agronomia, ciências econômicas, teatro & música, estatística, física & química, matemática, história & filosofia, geografia, veterinária & zootecnia, direito, educação física & fisioterapia &

terapia ocupacional, administração, tecnológicos e medicina. De fato, há maior probabilidade de encontrarmos mulheres em cursos relacionados a docência e aos cuidados de saúde. (*Idem*, 2019, p. 215).

Apesar do crescimento relativo das mulheres que ingressam no ensino superior, inclusive para cursos de prestígio, esses estudos nos levam a crer na permanência de uma “guetificação” feminina, como sugerido por Ávila e Portes (2012), em carreiras ainda associadas ao papel de cuidar e servir. Além disso, os autores apontam para as diferentes condições de vivência na universidade. Para algumas mulheres, principalmente de camadas mais populares, fazer universidade é ter que realizar uma tripla jornada e conciliar mercado de trabalho, afazeres domésticos e os estudos. Os autores entendem que, para muitas delas, permanecer e concluir o curso torna-se mais difícil do que o ingresso no ensino superior. E que para isso, além da cooperação da rede familiar, precisam desenvolver “estratégias de sobrevivência”, como, por exemplo, a escolha da graduação, o uso racional do tempo, prestar mais atenção nas aulas, já que não possuem muito tempo para estudar em casa.

Assim:

A grande maioria das mulheres ingressou em cursos de licenciatura de baixo prestígio social (80%), com predominância para o curso de Pedagogia (40%). Nem sempre o curso em que foram aprovadas era o curso desejado inicialmente, mas era o curso possível. A maior parte das mulheres (60%) tinha outra opção de curso que não aquele em que ingressaram, como nos casos de Sara e Dalila, que pretendiam fazer, respectivamente, Engenharia Mecânica e Medicina, mas acabaram optando por Matemática e Pedagogia como via de acesso à universidade (ÁVILA, PORTES, 2012, p.823).

Portanto, aqui pudemos constatar que raça e gênero não podem ser desconsiderados nas análises de estratificação. Temos uma rica contribuição teórica que tem atestado que mulheres e negros precisam se esforçar mais para conseguir acesso e permanência nas universidades. Apesar de todo esse esforço, muitas vezes essa população se destina a cursos de menor prestígio e, ao que tudo indica, ocupações de menor renda e *status*.

2.3.2. Diferenças socioeconômicas.

A diferença socioeconômica é um outro fator que também influencia na escolha do curso. A contribuição de Barbosa (2011) é relevante nesse sentido. Para ela, os processos educativos e as condições socioeconômicas das famílias devem ser tomadas como fator crucial na determinação dos destinos sociais e escolares dos estudantes. Assim, as diferenças nos processos educativos se transformam em

desigualdades sociais. Em sua pesquisa, realizada em turmas da antiga 4ª série do fundamental, em escolas municipais e estaduais de Belo Horizonte, Barbosa conclui que vários elementos influem no sucesso escolar dos alunos. Dentre eles, a expectativa, a escolaridade e a posição social dos pais, a opinião dos professores, a qualidade da escola, o tamanho e o tipo da família, além de fatores já comentados, como cor ou raça e sexo dos alunos.

Ribeiro (2011) aprofunda essa discussão ao incluir novas variáveis independentes: a) riqueza dos pais, que se refere a ativos financeiros e bens que são recursos além da renda ocupacional podendo ser facilmente investidos na educação escolar das crianças e; b) Tipo de escola (pública, federal ou privada). Uma vez que as escolas públicas possuem alunos com rendimento médio inferior aos de escola privada ou federal, percebe-se que o sistema de ensino é bastante estratificado. Assim, “a estratificação dentro dos sistemas educacionais é um dos principais meios por intermédio dos quais a desigualdade educacional e de classe é reproduzida” (2011, p. 43).

Ainda segundo Ribeiro, de modo geral, as escolas privadas são consideradas de melhor qualidade, exceto quando comparadas com as públicas federais, consideradas equivalentes. Já as universidades públicas são consideradas de melhor qualidade, porém, seu ingresso se dá mediante seleção. Esse processo seletivo beneficia os alunos que cursaram escolas de melhor qualidade, no caso as particulares, promovendo a desigualdade no ingresso à universidade. Em suma, famílias com recursos para investir em educação pré-universitária, facilitam a entrada de seus filhos em universidades públicas.

Sobre as chances de sucesso, considerando o tipo de escola:

Para completar o ensino médio (T3) as vantagens são de quatro vezes mais chances para quem estudou em escola privada do que em pública, e 2,3 vezes para quem estudou em escola pública federal do que em pública. Indivíduos que estudam em escolas públicas federais têm dezenove vezes mais chances de entrar na universidade (T4) do que indivíduos que estudaram em escola pública, e indivíduos que estudaram em escolas privadas têm quinze vezes mais chances de entrar do que aqueles que estudaram em escolas públicas (RIBEIRO, 2011, p.62).

Portanto, de acordo com a conclusão de Ribeiro (2011), estudantes de origem social mais elevada normalmente investem em educação pré-universitária, em escolas privadas. Esses fatores associados tornam as chances de ingresso no ensino

superior e, principalmente, em universidades públicas muito maiores do que para aqueles que estudaram somente em escola pública.

Vargas (2010) informa que desde a inscrição dos discentes no processo seletivo é possível perceber uma segregação prévia. Cursos mais prestigiados contam com candidatos de maior poder aquisitivo. Ao contrário, cursos de menor prestígio social contam com uma adesão maior de inscritos de grupos ou classes sociais mais baixos.

Assim:

(...) pessoas com origem socioeconômica alta têm quase 15 vezes mais chances de estar no curso de medicina do que pessoas com origem baixa e 3 vezes mais chances do que aqueles com origem média. Outros cursos que se caracterizam por terem mais chances de incluir alunos de classes mais altas são: relações internacionais; odontologia; arquitetura & urbanismo & design; veterinária & zootecnia; teatro & música; comunicação social; direito; estatística; fonoaudiologia e engenharias. Por outro lado, observamos que pessoas com origens socioeconômicas baixas tem mais chances do que pessoas com origens altas de acesso aos seguintes cursos: matemática; pedagogia; geografia; letras; ciências contábeis, história & filosofia; serviço social, secretariado executivo, tecnológicos, administração, biologia, física & química, arquivologia & biblioteconomia. Fica claro que os cursos em que há mais chances de pessoas mais ricas entrarem são os de maior prestígio nas três grandes áreas do conhecimento: ciências exatas, ciências humanas e sociais e ciências da saúde. (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019, p. 214-215).

Com isso Carvalhaes e Ribeiro apontam que discentes de nível socioeconômico alto optam, normalmente, por cursos de alto retorno econômico. Já os cursos com outros tipos de retorno são comumente procurados por estudantes de grupos sociais mais baixos. Os autores ainda avançam em suas conclusões e falam que nos cursos de formação docente constariam a maior proporção de alunos negros e de menor renda, ao passo que as engenharias e cursos da área de saúde apresentam uma participação pequena de estudantes pobres e não brancos.

2.3.3. Economia das possibilidades

Apesar de uma rica literatura, estudar temas relacionados à educação continua sendo muito relevante. Isso, pois, o sistema de ensino, mesmo em seus diferentes níveis, funciona como uma espécie de recorte da sociedade ou um “micro universo” onde podemos perceber muito sobre as atuais desigualdades sociais e de oportunidades para diferentes parcelas da população. No entanto, quando pensamos sobre o sistema de ensino, até mesmo quando acessamos dados estatísticos ou

discursos sobre ele, nos deparamos com uma dificuldade. Como considerar em nossas análises “o estudante”? Quem é esse ser? Sujeito ou agente?

Para nos ajudar a pensar sobre isso, tomemos como base a crítica de Judith Butler (2019) sobre o sujeito universal do feminismo. Segundo a autora, a teoria feminista possui sobre a categoria “mulheres” uma noção de identidade que conteria os “objetivos” e o “sujeito” de quem o discurso feminista trata. Entendido como algo estável ou permanente, essa noção fixa do significado de “mulheres” atenderia apenas aquelas que se adequam à identidade estabelecida.

Segundo Butler, a manutenção desse sujeito estável, uno, gera recusas de aceitação e essa exclusão, mesmo que não intencional, abriria o feminismo a acusações de deturpação de representação. Visto que a noção estável de gênero não atende mais à política feminista, seria necessária “uma política feminista que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político” (BUTLER, 2019, p.25).

Como visto anteriormente, o tipo e a qualidade da escola influenciam no sucesso escolar. Reafirmar isso pode parecer, em um primeiro momento, atestar um fato que nos parece óbvio. Porém, mais que o tipo de escola, devemos considerar a pluralidade étnico racial, de gênero, os tipos de família, dentre outros fatores que interferem diretamente no sucesso escolar e que já discutimos aqui. Portanto, uma outra conclusão óbvia, as condições de sucesso não são iguais para os indivíduos.

Não devemos, contudo, pensar que os indivíduos na ponta mais desigual dessa escala estejam fadados ao fracasso. Mesmo esse conjunto de elementos não são deterministas. Porém, devemos considerar que esses fatores atuam de forma a dificultar ou facilitar seu progresso. Portanto, esses fatores, individualmente ou em conjunto, ocorrem de forma diferenciada na vida dos diferentes sujeitos.

Assim, em nossas leituras, precisamos perceber “estudantes” no plural das categorias que aí se relacionam, como raça, gênero, classe, sexualidade, entre outras. Uma vez que enxergamos a escola por essa perspectiva, composta por indivíduos e categorias, inclusive as que historicamente foram excluídas, a contribuição de Campos (2019) torna-se relevante. O autor sugere em sua dissertação a necessidade de “*queerizar*” nossas análises. Apesar da teoria *Queer* estar relacionada mais profundamente aos estudos de gênero e sexualidade, a provocação feita propõe expandir essa perspectiva, uma vez que essa é uma categoria ligada a sujeitos dissidentes de uma “maioria” imposta ou naturalizada.

Ainda que o *queer* seja tratado como minoria, sabemos que não é bem assim que essa categoria coexiste, pois esta remete aos indivíduos que, em alguma medida, rompem alguma norma estabelecida (em grande parte, naturalizada), seja de cor, raça, gênero, classe, sexualidade, etc., e que acaba por torná-los um conglomerado de dissidentes em maior número e que podemos chamar de massa *queer* (CAMPOS, 2019, p. 27).

O autor avança em sua discussão trazendo o significado, traduzido do inglês, do termo “*queer*”, que, segundo ele, trata-se de uma forma de denominar “estranho”. Termo esse que o movimento assume para reconhecer suas diferenças perante a um padrão essencialista de sujeito/indivíduo e provocar discussões sobre a desumanização de outros corpos. Nesse sentido, Campos diz:

A contradição entre anormal e normal, humano e não-humano, superior e inferior, busca não somente descaracterizar a condição de existência do sujeito, mas, similarmente, de se mostrar despreocupada com o que tais corpos produzem no regime das sensibilidades: afetos, paixões, amor, etc (CAMPOS, 2019, p. 31).

Temos então, em nossas escolas, faculdades e universidades, um universo diverso de sujeitos/atores. Diversos de muitas maneiras, identidades, desejos, conhecimentos, oportunidades. Não é possível continuar pensando o sistema de educação formado por um tipo de “aluno”, essa figura monolítica, indivisível e possuidor dos mesmos tipos de necessidades.

Fazendo uma analogia, poderíamos imaginar que vários alunos são colocados diante de uma piscina olímpica e devem atravessá-la sendo vencedor o que chegar ao outro lado da piscina primeiro. No entanto, desconsideramos que as condições que os alunos têm para realizar o feito são diferentes: alguns não sabem nadar; outros competem na natação desde pequenos; outros possuem equipamentos que auxiliam na tarefa. As condições, nesse caso a origem social de cada aluno, são diferentes e a escola costumava considerar todos iguais e planejar o ensino com base nessa premissa (MASSI & VILLANI, 2014, p.154).

A ilustração que Massi e Villani fazem reforça o argumento das diferenças que envolvem os alunos durante a trajetória escolar e o processo seletivo. Cada discente possui condições particulares (trajetória, experiências, desejos) que o diferencia, que o torna único. Em seu artigo, os autores fazem uma análise do perfil dos concorrentes e ingressantes nos cursos de bacharelado e licenciatura em química na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP/Araraquara). Para isso, utilizam dados obtidos com a organizadora de concursos vestibulares da UNESP (Fundação Vunesp), entre os anos de 2004 e 2010. Eles percebem que elementos distintos influenciam na aprovação de cada curso, porém, as alternâncias percentuais dos fatores que influenciam no ingresso apresentam menores impactos para o curso de bacharelado.

Esse dado sugere a existência de um fenômeno de auto-seleção, ou seja, os alunos que julgam não ter o perfil mínimo exigido para aprovação num curso de bacharelado escolhem a Licenciatura. Essa auto-seleção pode se basear em dados objetivos, como a nota de corte e relação candidato/vaga, ou em dados simbólicos como o prestígio que o título de bacharel ainda carrega socialmente (MASSI & VILLANI, 2014, p.161).

Bourdieu diz que as chances de acesso a determinados níveis de carreira escolar/acadêmica possuem relação com a classe social de origem, ele chama esse processo de “probabilidade objetiva” (2014) ou “causalidade do provável” (2015b). Através do *habitus* o indivíduo ou o grupo encontraria o conjunto de respostas previamente adaptadas a todas as condições objetivas idênticas ou similares. Por condições objetivas, Bourdieu entende que são as relações estabelecidas com os mecanismos ao redor, tais como o mercado de trabalho, mercado escolar, entre outros.

Assim, as estratégias, para a manutenção ou a melhora da posição ocupada na estrutura social, seriam constituídas em um sistema apreendido através do *ethos* de classe. Portanto, a vocação efetiva de um sujeito ou de um grupo “inclui, enquanto disposição adquirida dentro de certas condições sociais, a referência às suas condições (sociais) de realização de modo que *tende* a ajustar-se às potencialidades objetivas” (BOURDIEU, 2015b, p.98).

Sendo assim, a esperança subjetiva induz o indivíduo a se excluir de determinadas carreiras. Este é um dos princípios mais poderosos para explicar as desigualdades, pois esses alunos consideram as oportunidades objetivas de êxito de acordo com as possibilidades de sua classe de origem.

Logo:

(...) observa-se que os estudantes são tanto mais modestos em suas ambições escolares (como, aliás, na avaliação de seus resultados) e tanto mais limitados em seus projetos de carreira quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte. Da mesma forma, apesar da irrealidade e da irresponsabilidade ligadas ao simples desejo verbal e a despeito do efeito de imposição da legitimidade que a entrevista exerce por si, a parte dos pais que julgam “normal” o ingresso de seus filhos na universidade passa de 13% entre os operários para 22% entre os empregados e quadros médios e para 69% entre os quadros superiores; inversamente, a parte daqueles que estimam que tal ingresso “muito difícil” ou “impossível” passa de 41% entre os operários para 27% entre os empregados e para 3% entre os quadros superiores e membros das profissões liberais” (BOURDIEU, 2015b, p.98-99).

A citação acima torna-se particularmente interessante ao retomarmos o argumento de Massi e Villani. Uma vez que sua pesquisa tem orientações bourdieusianas, os autores chegam à seguinte conclusão:

Retomando a discussão, advinda da perspectiva bourdiana sobre a “causalidade do provável” percebemos que o grupo de estudantes da classe popular (inscritos na licenciatura) nem sequer se candidata ao vestibular do bacharelado, da mesma forma que os estudantes da classe alta (matriculados no bacharelado) não se inscrevem para a licenciatura. Observamos uma tentativa inicial de ingresso no bacharelado, posteriormente ajustada para a inscrição e aprovação na licenciatura apenas para o grupo de estudantes pertencentes a classe média. Confirmamos assim a “causalidade do provável”, ou seja, os agentes pertencentes a um grupo social nem sequer desejam aquilo que lhes parece pouco provável para sua classe (MASSI & VILLANI, 2014, p.163).

Apesar de concordamos com a influência da probabilidade objetiva, devemos discordar parcialmente da citação anterior. Não é fácil supor que os alunos que se “auto eliminam” de algumas carreiras sequer desejem ou cogitem outras formações. Precisamos considerar que os cálculos subjetivos envolvem outros fatores além da escolha do curso e do processo seletivo.

Essa “economia das possibilidades”, se podemos cunhar esse termo, considera não só os aspectos simbólicos, como também condições práticas e materiais. Dentro de alguns desses aspectos podemos notar que o curso precisa ofertar as melhores condições de estudo, inclusive, no que se refere aos horários. Tomando como exemplo a realidade da UFRB, o que, em certa medida, podemos atribuir a outras universidades, alguns alunos precisam de cursos noturnos, visto que precisam trabalhar; as condições de localização e transporte também são avaliadas, se existem carros de prefeituras (normalmente gratuitos), horários condizentes com o transporte público, proximidade da universidade; se a instituição oferece programas de permanência qualificada, no tocante a bolsas ou auxílios. Esses são apenas alguns dos fatores que influenciam no cálculo subjetivo, sendo que cada indivíduo possui seu conjunto de necessidades e nem sempre as universidades podem supri-las.

Assim, na hora de escolher um curso universitário os estudantes combinam preferências individuais por determinadas áreas do conhecimento com avaliações objetivas sobre suas chances de entrar ou não em cursos mais seletivos. Nesse sentido, a estratificação horizontal entre cursos universitários em termos de classe, sexo e raça são fruto de escolhas individuais que dependem tanto de preferências quanto de avaliações relativamente objetivas das reais chances de entrar ou não em cursos mais seletivos (CARVALHAES E RIBEIRO, 2011, p. 221)

Em suma, percebemos que o processo seletivo, no caso o ENEM, já ocorre após um outro processo que já excluiu (através da auto-seleção) vários candidatos. No cálculo de sua “economia das possibilidades”, eles já se julgaram não capazes ou que determinados cursos lhes são inacessíveis. Nesse contexto, as políticas afirmativas se mostram, particularmente, importantes. Elas representam uma ruptura no sistema de manutenção dessas desigualdades, o qual não se democratizaria de forma espontânea. Representam, portanto, uma chance de equalização das oportunidades.

Para a Fernandes e Albuquerque (2020), os movimentos sociais da década de 1970 são um marco importante para as discussões que culminariam na criação das políticas de ações afirmativas no Brasil. Outro momento importante foi a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Associada, ocorrida em Durban, 2001, episódio que seguiu como referência nas discussões sobre práticas no combate a prejuízos oriundos da exclusão econômica, social e intolerância racial. Os autores destacam que em sua participação nessa conferência, o Brasil se comprometia a coletar dados, em suas pesquisas e censos, sobre as populações historicamente excluídas. E mais, avaliar suas políticas, legislações e outras medidas que encaminhassem a inclusão desses indivíduos.

É interessante reiterar que na virada do século XX-XXI, a presença de jovens negros nas universidades era visivelmente menor que a de jovens brancos da mesma faixa etária. No Brasil, as primeiras iniciativas conhecidas para a inclusão de uma política de reserva de vagas foram: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em 2002; a Universidade de Brasília – UnB, implantada em 2003; e a Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2005 (FERNANDES E ALBUQUERQUE, 2020; BATISTA, 2018; SILVA, 2018).

Em 2012 é aprovada a lei nº 12.711/2012, a qual regulamentava a reserva de vagas em universidades federais para alunos negros, indígenas, indivíduos em vulnerabilidade socioeconômica e originários de escolas públicas. Posteriormente essa regulamentação foi complementada pela lei nº 13.409/2016 que incluiu pessoas com deficiência.

Para uma distribuição equânime, metade das vagas oferecidas nas instituições são destinadas a ampla concorrência. Os 50% restantes são distribuídos de acordo com os indicativos do IBGE, para atender alunos de cor preta, pardos, indígenas e alunos com deficiência. Ainda dentro deste percentual são atendidos também alunos que estudaram integralmente todo ensino médio em escola pública e alunos e situação de vulnerabilidade

econômica, com renda per-capita mensal de até 1,5 salário mínimo” (FERNANDES E ALBUQUERQUE, 2020, p.85).

Podemos vislumbrar o impacto dessas medidas se tomarmos como exemplo a pesquisa de Batista (2018). A autora estuda a implantação da reserva de vagas por cotas no acesso a cursos de graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, ocorrida em 2008. Os dados da universidade apontam uma mudança sensível no número de matriculados egressos de escolas públicas. Em 2007 os ingressantes com esse perfil eram 31,53%, subindo para 49,87% no ano seguinte. A universidade também teria assistido o crescimento de estudantes negros, também egressos de escola pública, passando de 3,27% para 11,03%. Sobre isso, a autora diz que:

A avaliação institucional evidencia que, no geral, houve uma tendência de aumento na proporção de inscritos egressos de escolas públicas, que passou a ser considerável a partir de 2010. A proporção de inscritos autodeclarados negros aumentou em relação aos candidatos não autodeclarados negros egressos de escolas públicas. É importante ressaltar que as vagas não ocupadas pelos egressos de escolas públicas autodeclarados negros vão para os egressos de escolas públicas não autodeclarados negros (BATISTA, 2018, p.57).

Ainda citando Batista (2018, p.61), ela nos diz que o impacto das cotas em instituições de ensino superior, se visto de um ponto de vista conjuntural, onde a maior parte dos alunos desse nível estão em instituições particulares, pode não parecer significativa. No entanto, em longo prazo, as cotas podem ser bastante representativas, visto que grupos sociais praticamente ausentes de cursos superiores se beneficiam da universidade pública como espaço de conhecimento, mobilidade e interação social. Outro efeito positivo é o aumento de alunos, oriundos de escolas públicas, inscritos em cursos de alta demanda, isso sinaliza que, através das cotas, esses alunos passam a se “arriscar” em seleções de cursos cuja ocupação em outros tempos era elitizada.

Entendemos, então, que são múltiplos os sujeitos, de origens e desejos diversos. Os dados oficiais do final da década de 1990, começo da década 2000, nos mostram as desigualdades de acesso no nível de ensino superior. Podemos supor o peso daquilo que chamamos de “economia das possibilidades” sobre as decisões e escolhas do curso, sobre as reproduções e estratificações sociais. Porém, tomando como referência a lei de cotas, passa a existir um novo marco, uma mudança qualitativa no processo. As políticas de ações afirmativas permitem aos indivíduos

desejar algo além daquilo que era previsto, “possível”, para a sua classe. As reservas de vagas por cotas permitem que indivíduos, antes considerados indesejados, desprivilegiados, com menor formação cultural e escolar, possam ambicionar e enxergar chances reais de acesso a cursos que até pouco tempo eram quase que exclusivos de grupos elitistas.

No capítulo seguinte, faremos a leitura dos dados provenientes do Censo do Ensino Superior e do Exame Nacional de Ensino Médio, coletados junto ao INEP. Os dados estatísticos nos oferecem um panorama sobre como estão dispostos os perfis de alunos nos cursos de graduação, sendo que nossa atenção será maior sobre a UFRB. Também nesse capítulo, iremos analisar o que nos falam os estudantes sobre desigualdades e prestígio.

03 - Reprodução das desigualdades ou democratização da educação?

Não é incorreto dizer que a Universidade, pelo menos a ideia que ela representa, gera grande influência na expectativa de mobilidade social dos indivíduos ou dos grupos. Entretanto, no Brasil, durante a maior parte da sua história, o ensino superior esteve associado a grupos elitistas, os quais buscaram se valer de estratégias de manutenção de seus *status* e das benesses que a graduação nesse nível poderia auferir.

Podemos afirmar que, até o começo da década de 2000, a população discente universitária nas IES públicas era composta de um público branco e masculino. Muitas eram as dificuldades para indivíduos, pertencentes a grupos historicamente excluídos, acessarem esse nível de ensino. Além disso, os próprios marcadores que os caracterizam, seja classe, cor/raça ou gênero, acabam se constituindo como novos elementos que influem nesse processo de exclusão.

As políticas de interiorização e democratização das vagas, implementadas a partir da década de 2000, transformam esse cenário. Dados do Censo mostram que no ano de 2019 a maior parte dos estudantes que compõem o ensino superior público são negros. Esse é o mesmo contexto político sob o qual surge a UFRB, em 2005, a universidade que em 2017 se afirma como a instituição com mais alunos negros no país. No entanto, considerando as noções de prestígio, quais cursos frequentam esses alunos? Os diferentes níveis de prestígio apontam alguma diferença no perfil dos estudantes? As universidades, especificamente a UFRB, conseguiram democratizar condições como acesso e permanência?

Com o objetivo de responder aos nossos questionamentos, nesse capítulo fizemos a leitura descritiva dos dados estatísticos do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e do Censo do Ensino Superior. Primeiro através da leitura sobre os dados do ENEM, a partir do qual pretendíamos observar como se compõem os candidatos e quais fatores impactam em seu desempenho, medido através de média aritmética das notas finais obtidas. Em seguida, utilizamos os dados do censo e, em comparação com as outras universidades da Bahia, fizemos uma leitura sobre a composição dos alunos da UFRB. Como se dividem? Quais suas principais características? Nossa investigação tomou como marco inicial o ano de 2014, ano de implantação do curso de medicina, por acreditar que a oferta deu maior visibilidade à

universidade, bem como, influencia na composição de seu público. O fim do recorte ficou restrito à disponibilidade dos dados na plataforma do INEP, na data que iniciamos nossa análise só estavam disponíveis os relatórios até o ano de 2018.

A etapa quantitativa só foi possível porque, como diz Selz (2015), ela parte de um ponto de vista sociológico, nutrido pelo pensamento do pesquisador e de sua cultura científica. Ela se mostrou oportuna, visto que, através dela, pudemos perceber algumas propriedades específicas da avaliação seletiva, bem como posições ou “retratos” da realidade e composição do público da UFRB.

Já a articulação entre o quantitativo e o qualitativo, não só foi bem-vinda, como nos permitiu um aprofundamento dos conceitos e da investigação sobre o objeto. Assim, as entrevistas realizadas durante a pesquisa nos ajudaram a perceber elementos que os dados estatísticos não conseguiram. Devido à pandemia causada pelo COVID-19, tivemos que adaptar o método de entrevistas semiestruturadas para que pudessem ser feitas em formato virtual. Ainda assim a experiência foi significativa, os relatos que ouvimos se mostraram muito potentes e densos e nos ajudaram a perceber características e especificidades desta instituição.

O capítulo segue dividido da seguinte forma: no primeiro tópico fazemos a análise dos dados do ENEM, como o exame se constituiu, a metodologia, o tratamento aplicado e os resultados obtidos a partir de sua leitura; Em seguida foram discutidos os dados do censo, breve caracterização, metodologia e resultados; por último, neste capítulo, com o intuito de fazer um contraste com os dados estatísticos, apresentamos os relatos coletados nas entrevistas realizadas com os estudantes da instituição.

3.1 – Do processo seletivo - ENEM

O Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, criado em 1998, tinha como objetivo inicial avaliar o desempenho dos estudantes egressos do segundo grau. No entanto, o exame logo teve a adesão de universidades federais pelo país que passaram a utilizá-lo como critério de seleção para parte de suas vagas. Essa adesão, que aconteceu de forma acelerada²⁴, fez com que o exame se consolidasse como

²⁴ Santos, Silva e Mello (2017, p.20) informam que em novembro de 1999, a lista de adesões ao Enem subia de 25 para 87 instituições, das quais 12 eram públicas e 75 privadas. Em dezembro de 1999, esse número atinge 93 adesões. Já em maio de 2004, o Enem contava como critério de ingresso para vestibulares de 21% das instituições de ensino superior no Brasil, eram 436 adesões, sendo 54 organizações públicas e 382 privadas.

uma nova forma de ingresso ao ensino superior. Mas, somente a partir de 2009 é que foi implantado o Sistema de Seleção Unificada (SISU), processo de seleção que toma como base as notas obtidas no ENEM.

Segundo discurso oficial, o ENEM tinha como aspectos positivos, primeiro, proporcionar um ambiente universitário multicultural. Isto, pois, a seleção unificada permitiria o ingresso de estudantes de diferentes regiões do país, inclusive das menos desenvolvidas. E, conseqüentemente, um segundo efeito, democratizar as chances de acesso às vagas oferecidas pelas IES. O que não aconteceu na prática, conforme nos relatam Silveira, Barbosa e Silva (2015). Os autores alegam que, até 2015, a mobilidade de discentes entre estados ficou em torno de, apenas, 13%. E, principalmente, dos estados mais ricos para os mais pobres.

Além do SISU, o governo federal desenvolveu um conjunto de processos que utilizavam como base a nota do ENEM:

Acompanhando o aumento do ENEM, e também buscando impulsioná-lo, o governo foi desenvolvendo diversos programas de acesso ao ensino superior, cuja sistemática utiliza a nota obtida no Exame. Assim, atualmente, com a nota do exame, o candidato pode concorrer, por meio do programa Universidade para Todos (ProUni), às vagas oferecidas por meio de bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições particulares de educação superior; ou concorrer, com a mesma nota obtida no exame, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), às vagas oferecidas em instituições públicas de ensino superior. O resultado do exame também é utilizado como requisito de seleção para receber o benefício do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), dentre outros programas (SANTOS, SILVA e MELO, 2017, p.17).

Ainda de acordo com Santos, Silva e Melo, os autores consideram essa forma de processo seletivo mais democrática. Segundo a perspectiva deles, o ENEM-SISU encurtaria distâncias, uma vez que a participação pode acontecer na cidade do candidato ou local próximo, esse mesmo motivo também permitiria a redução de gastos. Por fim, a alocação das notas durante a fase de seleção daria maior facilidade, comodidade, eficiência e meritocracia à seleção. Podemos concordar que a forma como a realização das provas acontece pode permitir maior “acessibilidade”. Mas, o ENEM constitui mesmo uma forma de avaliação democrática?

Hoje, o exame funciona como um dos principais processos seletivos para ingresso ao ensino superior no Brasil. Portanto, é natural, diríamos até lógico, que esteja relacionado à engrenagem que trabalha para a manutenção do sistema educacional. Por isso, antes de analisar como está constituído o perfil dos alunos dentro dos cursos, é interessante fazer uma leitura dos dados daquela que é a

principal “porta de entrada”. Consideramos essa análise importante, pois, em nosso entendimento, o ENEM é um mecanismo central na construção do perfil socioeconômico dos discentes ativos na instituição.

Para esse estudo vamos utilizar os “microdados” obtidos junto ao INEP²⁵, dos anos entre 2014 e 2018. Nosso objetivo em discutir esses dados é tentar perceber como é o desempenho dos diferentes grupos sociais com relação ao exame de seleção e ver quais os fatores, dentre aqueles informados no conjunto de dados, podem exercer influência nos seus resultados. O questionamento, que nos norteia aqui, é saber se o ENEM funciona como um mecanismo que garante privilégios a grupos elitistas ou se é um recurso de acesso democrático.

Uma limitação que nos afeta, logo de início, é que esse conjunto de dados trata apenas dos alunos enquanto candidatos. Não sabemos, portanto, qual curso eles almejam, nem qual instituição. Da mesma forma, também não sabemos se foram bem sucedidos ou não no SISU e se conseguiram acesso à alguma universidade. Sendo assim, essa é apenas uma leitura sobre o desempenho, sem considerar possíveis aprovações ou reprovações.

O primeiro passo dado no tratamento desses dados foi o recorte na faixa etária, optamos por incluir especificamente os jovens entre 18 e 24 anos. O Ministério de Educação (MEC) utiliza essa faixa etária como correspondente ao período ideal de ingresso no ensino superior e, conseqüentemente, público-alvo de políticas públicas. Em seguida, calculamos uma nova variável que chamamos de “Média Final”, através da média aritmética composta por todas as provas do ENEM²⁶. Ato contínuo, eliminamos os candidatos sem informação de nota ou com nota zero, independentemente da situação final (eliminado, reprovado etc.). Sabemos que, ao calcular a média dessa forma, podem ter ocorrido algumas distorções, principalmente para situações em que os discentes compareceram em apenas um dia de prova. No entanto, optamos manter esse cálculo por considerar válida qualquer participação pontuada no certame, isso nos deu uma amostra média anual de dois milhões e oitocentos mil candidatos, aproximadamente.

Por fim, calculamos as classes sociais dos candidatos com base nos critérios da Associação brasileira de empresas de pesquisa – ABEP. Utilizamos esse critério

²⁵ O conjunto de dados do ENEM pode ser obtido através do link: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>>.

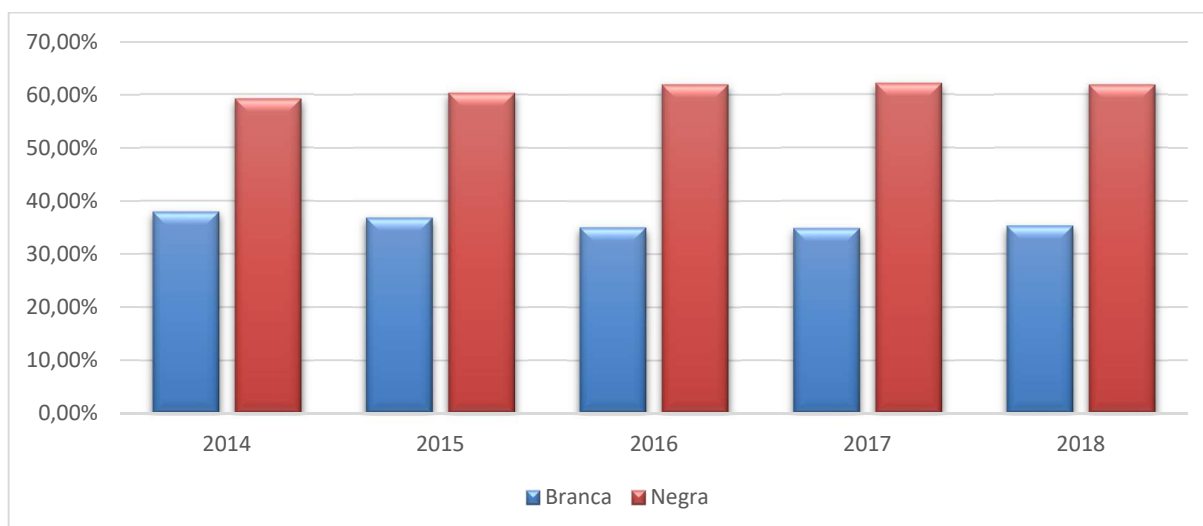
²⁶ As provas são: Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos; Matemática; e Redação.

por considerar que sua forma de cálculo leva em consideração padrões de consumo e comodidade, diferente do critério do IBGE, por exemplo, que considera a renda familiar. Convém ressaltar que nosso referencial teórico, conforme discutido anteriormente, segue uma linha de entendimento bourdieusiana. No entanto, a base de dados não nos dá informações sobre os padrões culturais dos candidatos. Sendo assim, tomamos uma decisão com bases hipotéticas. Assumimos que quanto maior o padrão de consumo/classe social, logo, maior também serão as vantagens obtidas pelo *habitus*, padrões de consumo ou valores culturais.

Vamos iniciar analisando a variável “cor/raça” dos candidatos. Consideramos apenas os valores válidos, eliminando, portanto, casos ausentes ou discentes que preferiram não se autodeclarar. Levantadas as frequências, percebemos que os dados sobre Amarelos somados ao de Indígenas representavam, em média, apenas 3% dos casos²⁷, independente do ano. Isso nos fez concentrar nossa leitura, somente, em Brancos e Negros (Pretos e Pardos). Dessa forma, obtivemos os resultados que analisaremos a seguir.

A partir do Gráfico 1, rapidamente percebemos um contraste. Negros são maioria em todos os anos de nosso recorte. Além disso, podemos perceber um ligeiro crescimento em sua participação, sendo 59,12%, em 2014; 60,3%, em 2015; 61,9%, em 2016; e, em seu auge, 62,1%, no ano de 2017.

Gráfico 1 - Proporção de candidatos do ENEM por Cor/Raça no Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

²⁷ Reiteramos a informação que excluir da análise os casos sobre amarelos e indígenas foi uma opção metodológica. Em tempo, estudos sobre as desigualdades envolvendo, principalmente, os povos indígenas se fazem importantes e necessários.

No entanto, observando a Tabela 7, quando comparamos a distribuição dos candidatos, tomando como base sua cor, nas diferentes classes sociais, percebemos que essa proporção varia de acordo com o estrato.

Tabela 7 - Relação de candidatos ENEM por raça e classe no Brasil – 2014 a 2018

	2014		2015		2016		2017		2018	
	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra
A	1,7%	0,5%	2,6%	0,8%	2,2%	0,7%	2,4%	0,8%	2,6%	0,8%
B1	4,3%	2,3%	2,3%	1,3%	2,1%	1,1%	2,3%	1,2%	2,5%	1,2%
B2	9,6%	9,0%	5,8%	4,7%	5,5%	4,5%	5,7%	4,6%	6,1%	4,7%
C1	11,1%	17,1%	7,5%	8,8%	7,2%	8,8%	7,2%	8,7%	7,3%	8,7%
C2	7,5%	18,0%	7,8%	12,7%	7,5%	13,0%	7,2%	12,7%	7,1%	12,4%
D-E	3,7%	12,3%	10,8%	32,0%	10,5%	33,6%	10,0%	34,2%	9,6%	33,9%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

A maior parte da população negra encontra-se nas classes C, D e E, que são os grupos com os padrões de consumo mais simples. Entre os anos de 2015 e 2018, cerca de 80% da população está concentrada nesses grupos, dos quais somente negros correspondem, em média, a 50%. Portanto, sua presença é maior nas classes C e D-E do que nos outros grupos. Então, a maior parte dos candidatos inscritos no ENEM são negros de grupos populares.

Precisamos destacar que entre os anos de 2014-2015 a ABEP alterou seus critérios de classificação e estratificação social. Por isso, podemos perceber uma variação muito grande entre os grupos nesses anos, uma variação que não existe nos outros períodos. A comparação, naturalmente, torna-se mais difícil, mas achamos interessante manter os dados de 2014 para poder chamar a atenção que, mesmo com critérios diferentes, as Classes C e D-E possuem sempre uma maioria negra. Durante todo o período, 2014-2018, para cada dois negros nas Classes C e D-E, existe apenas um branco, e mais, essa é uma relação de superioridade que se acentua durante a série, o número de pretos e pardos é proporcionalmente maior em 2018 do que em 2014..

O Gráfico 2 nos ajuda a ilustrar e compreender o que nos mostra a tabela 7. Os grupos sociais mais baixos são compostos, em sua maioria por pessoas negras. Porém, à medida em que subimos na escala hierárquica desses agrupamentos percebemos a redução dessa população e, a partir do grupo B2 existe uma inversão. Os grupos A, B1 e B2 são compostos, em sua, maioria por pessoas brancas. O grupo

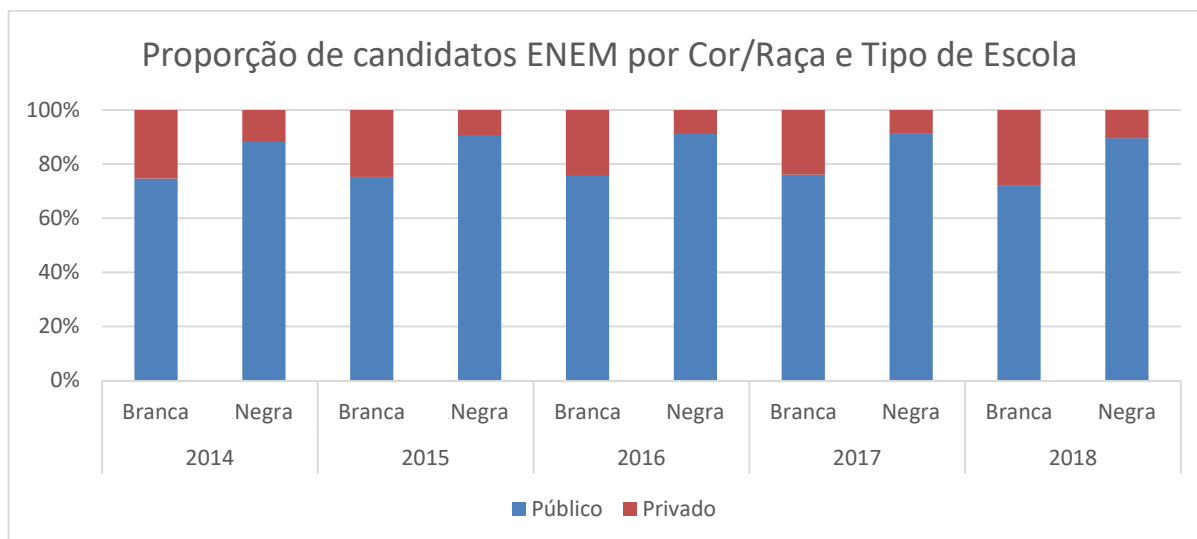
A, ao contrário do que vimos em D-E, apresenta, para cada negro, cerca de três brancos.

Gráfico 2 - Proporção de candidatos do ENEM por Cor/Raça e Classe Social no Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

Gráfico 3 - Proporção de candidatos do ENEM por Cor/Raça e tipo de escola no Brasil – 2014 a 2018



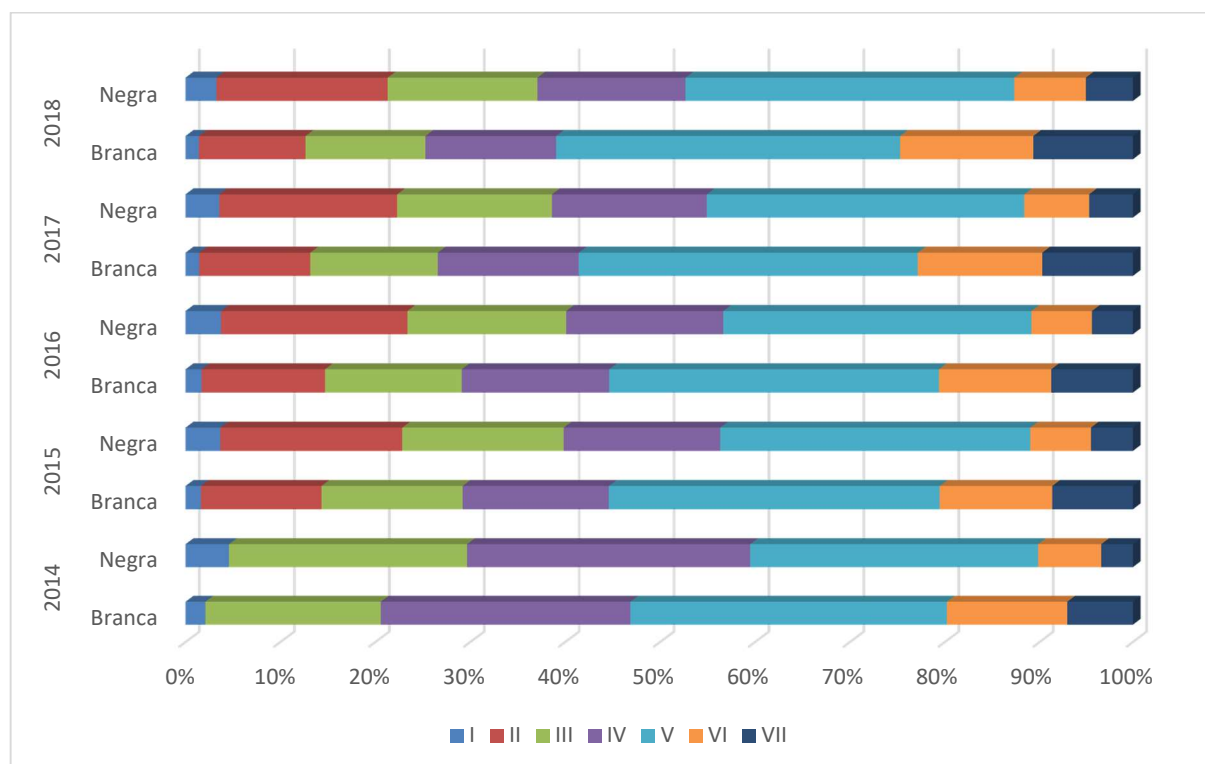
Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

Em seguida, no gráfico 3, fizemos a relação entre cor/raça e tipo de escola. Visivelmente, a maior parte dos candidatos são provenientes da escola pública, se fizermos uma média de todo o período, eles representam mais de 80%. Entre todos

os inscritos, cerca de 55% são negros de escola pública, brancos egressos dessa mesma rede somam, em média, 25%. Em contrapartida, em todos os anos observados, o número de candidatos egressos de escola particular são, na maioria, brancos (9%), enquanto candidatos negros são 6%. Mais uma vez chamamos a atenção para a proporção geral entre brancos e negros no certame. Negros são maioria dos candidatos (cerca de 60%), porém, quando perguntamos o tipo de escola, egressos da rede privada, a qual confere vantagens, essa é mais uma categoria onde brancos assumem maior número.

É importante mencionar que essa foi uma pergunta onde a maioria dos candidatos não respondeu. Dentro da coorte selecionada, temos uma média de, apenas, 30% de candidatos que responderam essa questão. Sabemos que esse tipo de abstenção pode provocar distorções no resultado, mas acreditamos que, mesmo essa amostra, representa um padrão próximo da realidade e da proporção dos candidatos do ENEM. Acreditamos nisso, pois, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad, de 2019, a rede escolar pública atendia, aproximadamente, 87% de todos os alunos de ensino médio no Brasil. Logo, existe uma relação de proximidade entre os dados da PNAD e os inscritos no certame.

Gráfico 4 - Proporção de candidatos do ENEM por Cor/Raça e grau de instrução escolar da mãe no Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

Outra variável que influencia no desempenho escolar, conforme indicada pela literatura, é o grau de formação escolar da mãe. O questionário socioeconômico do exame traz as seguintes opções: I- Nunca estudou; II - Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental; III - Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental; IV - Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio; V - Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade; VI - Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação; e VII - Completou a Pós-graduação. Relacionamos essa variável à cor/raça e obtivemos o resultado, conforme demonstrado no gráfico 4.

Os dados nos mostram que, a maioria dos candidatos com mães analfabetas são negros. A cada quatro negros nesse grupo, existe um branco de mãe analfabeta. Negros também são maioria nos grupos II, III, IV e V, isso quer dizer que são maior número entre os candidatos que possuem mãe com nível de escolaridade até o ensino médio. No entanto, essa relação também se inverte nos grupos mais elevados. Nos níveis de escolaridade materna com Graduação ou Pós-graduação, brancos representam maioria em todos os anos vistos. Logo, brancos são maioria dos candidatos que possuem tradição universitária, um capital cultural e escolar, no ambiente familiar.

O questionário socioeconômico do ENEM pergunta, a partir de 2015, qual a ocupação tanto do pai quanto da mãe. Conforme indicado anteriormente, as desigualdades entre sexos nas ocupações são tão fortes que ainda é possível afirmar que a ocupação do pai está mais fortemente associada ao grupo social familiar. Por isso, mesmo havendo a informação sobre a ocupação materna, nos deteremos apenas sobre a informação paterna.

Excetuando a resposta “Não sei”, os respondentes podiam escolher entre as seguintes opções:

Tabela 8 - Pergunta sobre a ocupação dos pais no questionário socioeconômico do ENEM

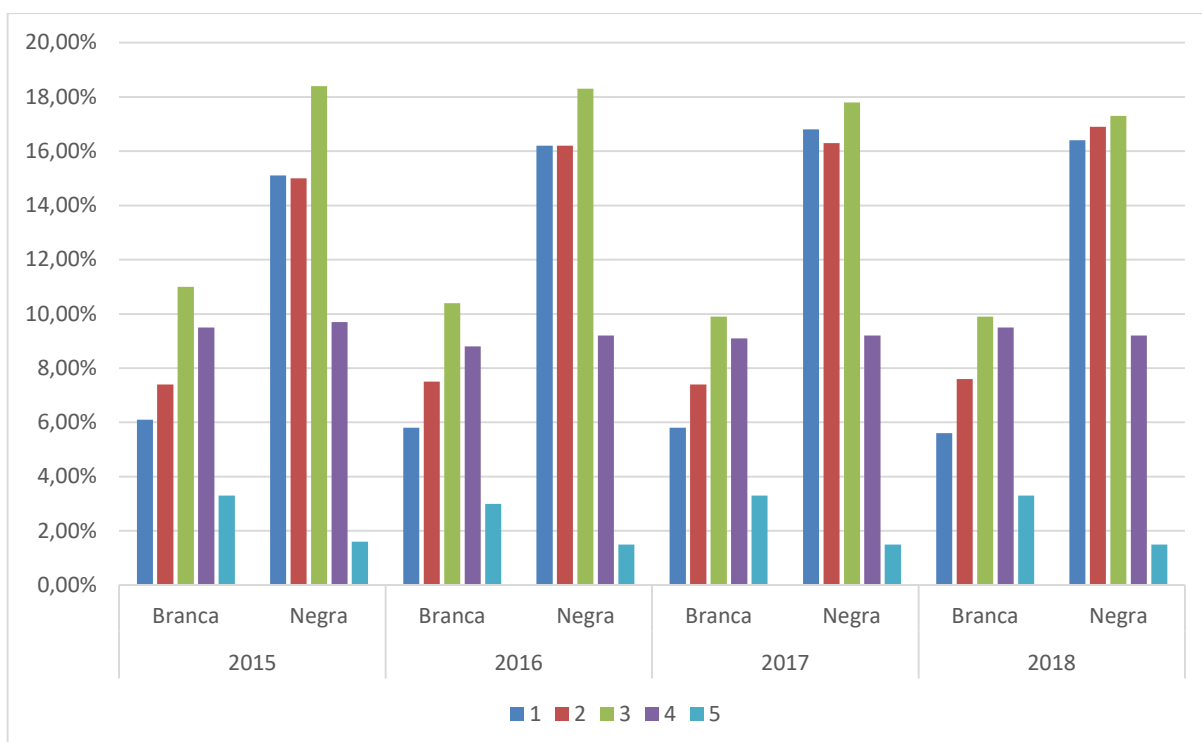
Grupo	Ocupações
1	Lavrador, agricultor sem empregados, boia-fria, criador de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultor, pescador, lenhador, seringueiro, extrativista;
2	Diarista, empregado doméstico, cuidador de idosos, babá, cozinheiro (em casas particulares), motorista particular, jardineiro, faxineiro de empresas e prédios, vigilante, porteiro, carteiro, office-boy, vendedor, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativo, recepcionista, servente de pedreiro, repositor de mercadoria;

3	Padeiro, cozinheiro industrial ou em restaurantes, sapateiro, costureiro, joalheiro, torneiro mecânico, operador de máquinas, soldador, operário de fábrica, trabalhador da mineração, pedreiro, pintor, electricista, encanador, motorista, caminhoneiro, taxista;
4	Professor (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnico (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretor de imóveis, supervisor, gerente, mestre de obras, pastor, microempresário (proprietário de empresa com menos de 10 empregados), pequeno comerciante, pequeno proprietário de terras, trabalhador autônomo ou por conta própria;
5	Médico, engenheiro, dentista, psicólogo, economista, advogado, juiz, promotor, defensor, delegado, tenente, capitão, coronel, professor universitário, diretor em empresas públicas ou privadas, político, proprietário de empresas com mais de 10 empregados.

Fonte: Microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

As respostas foram dispostas no gráfico 5. Nele podemos perceber que brancos são maioria no grupo 5, composto, principalmente, por pais que são profissionais liberais. Além disso, brancos são maioria relativa no grupo 4. O grupo 1, com ocupações ligadas a atividades do campo, o grupo 2 e, também, o grupo 3 formados, principalmente, por ocupações manuais e de repetição, são os que possuem a maioria de candidatos negros.

Gráfico 5 - Candidatos do ENEM por Cor/Raça e tipo de ocupação do pai no Brasil – 2014 a 2018 (%)



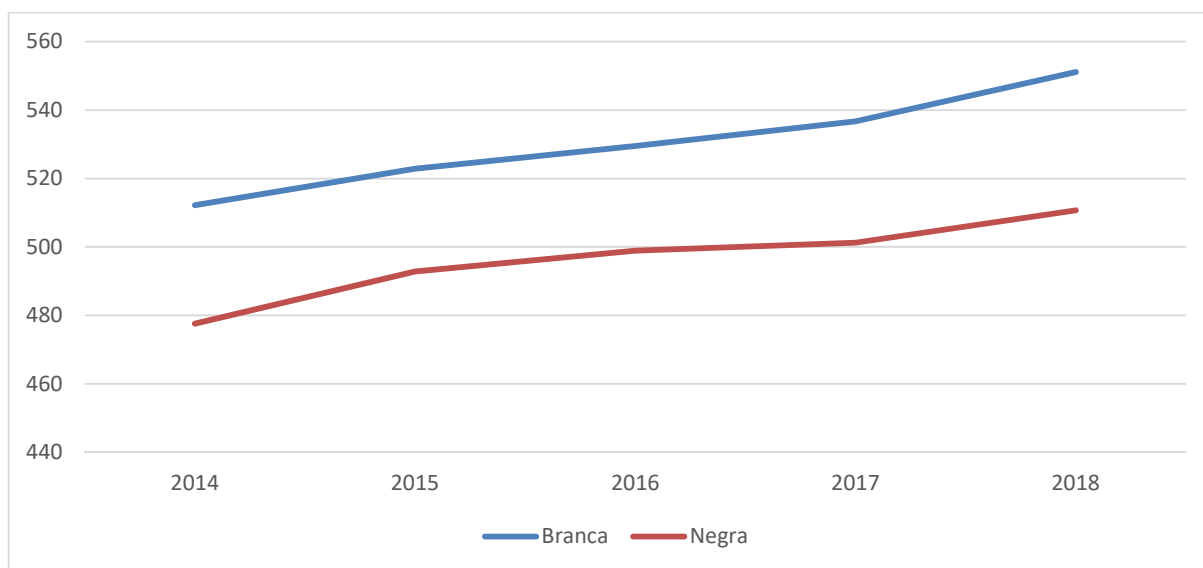
Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

Até aqui podemos dizer que negros, os quais representam a maior parte dos candidatos, são provenientes de grupos sociais mais populares, filhos de mães com

pouca escolaridade e, portanto, menor tradição universitária. Seus pais estão em ocupações de baixo prestígio e menor remuneração. E, além disso, representam a maioria dos egressos de segundo grau das escolas públicas.

No entanto, percebemos, a partir do Gráfico 6, que a vantagem numérica não se reflete em vantagens no desempenho da prova. A média de notas de candidatos brancos é superior em toda a série à média de notas dos candidatos negros. E mais, apesar do crescimento das pontuações, a melhor nota média dos candidatos negros (510,71, em 2018) sequer se iguala a pior nota média de candidatos brancos na série (512,17, no ano de 2014). Em nossa leitura, esses dados servem para nos demonstrar que o exame continua sendo vantajoso, sobretudo, para candidatos brancos, de grupos sociais privilegiados e que já possuem um capital escolar difundido no seio familiar.

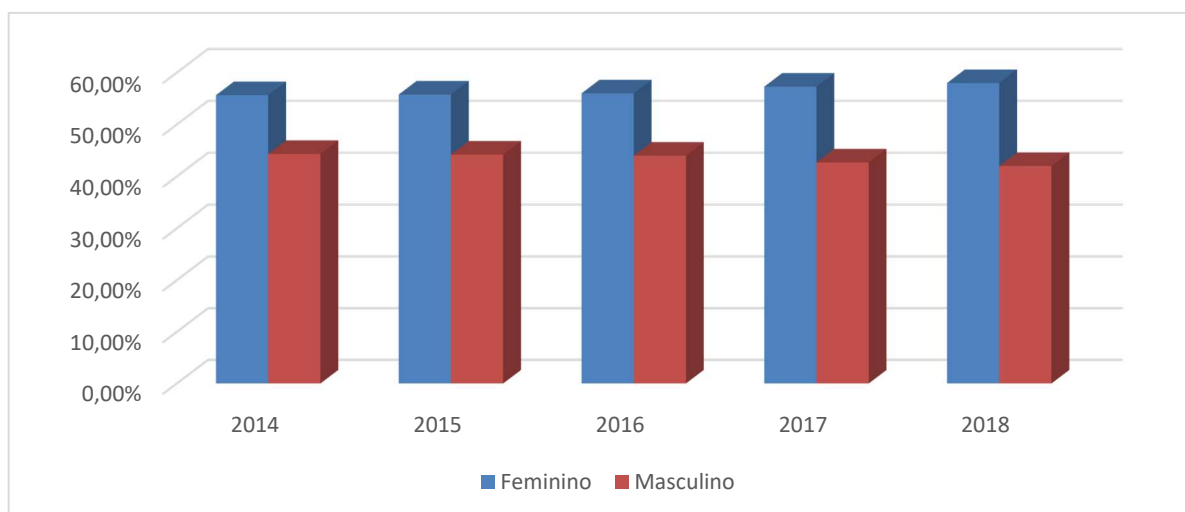
Gráfico 6 - Média Final dos candidatos do ENEM por Cor/Raça no Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

A partir de agora, tomemos como referência a variável “Sexo”. Basicamente, seguiremos os mesmos passos e as mesmas correlações que fizemos ao analisar cor/raça, começando pela proporção de candidatos no certame. O que percebemos é que a maior parte dos inscritos no exame são mulheres. Os dados apontam uma participação, entre os anos de 2014 e 2018, de 55,66%, 55,79%, 56%, 57,30% e 58% respectivamente. Portanto, a participação feminina apresenta um suave crescimento ao longo da série.

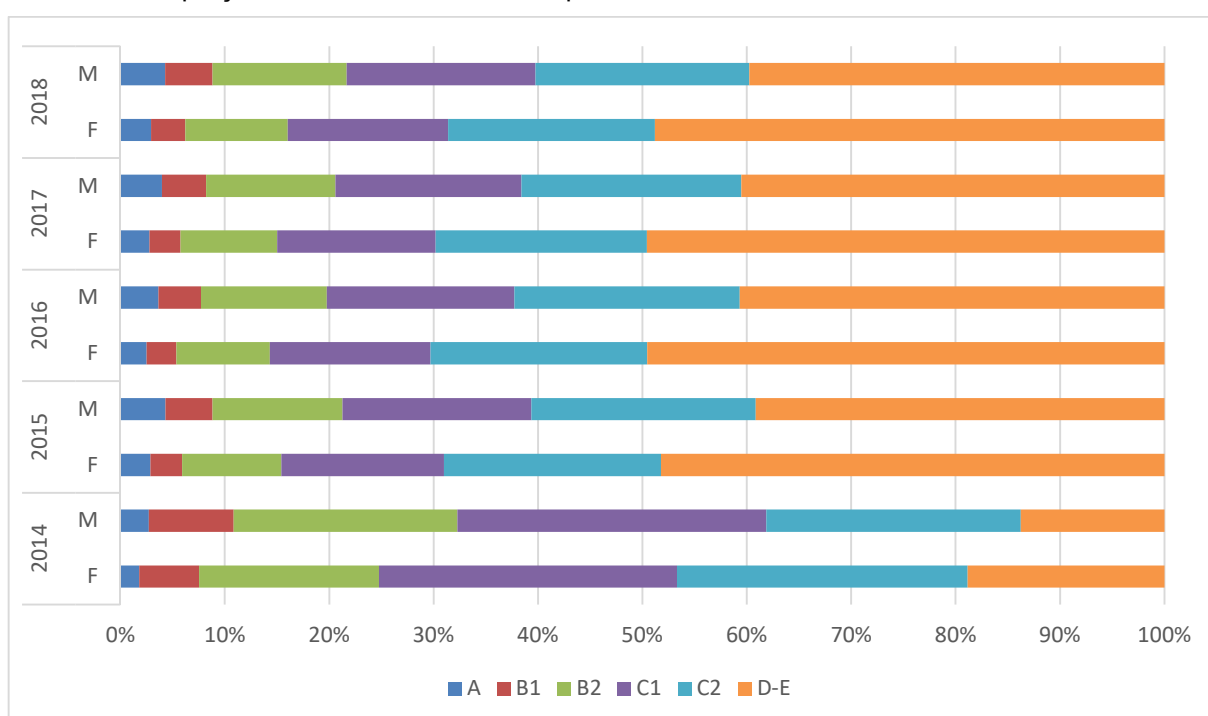
Gráfico 7 - Proporção de candidatos do ENEM por Sexo no Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

O Gráfico 8 demonstra a divisão dos candidatos por sexo e classes sociais. Esses grupos sociais seguem a mesma forma de classificação que utilizamos anteriormente, a qual toma como base os padrões de consumo. O gráfico nos mostra que mulheres são maioria nos grupos C1, C2 e D-E. O grupo B2 apresenta um ligeiro equilíbrio entre homens e mulheres. E, por fim, nos grupos A e B1 são compostos majoritariamente por homens.

Gráfico 8 - Proporção de candidatos do ENEM por Sexo e Classe Social no Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

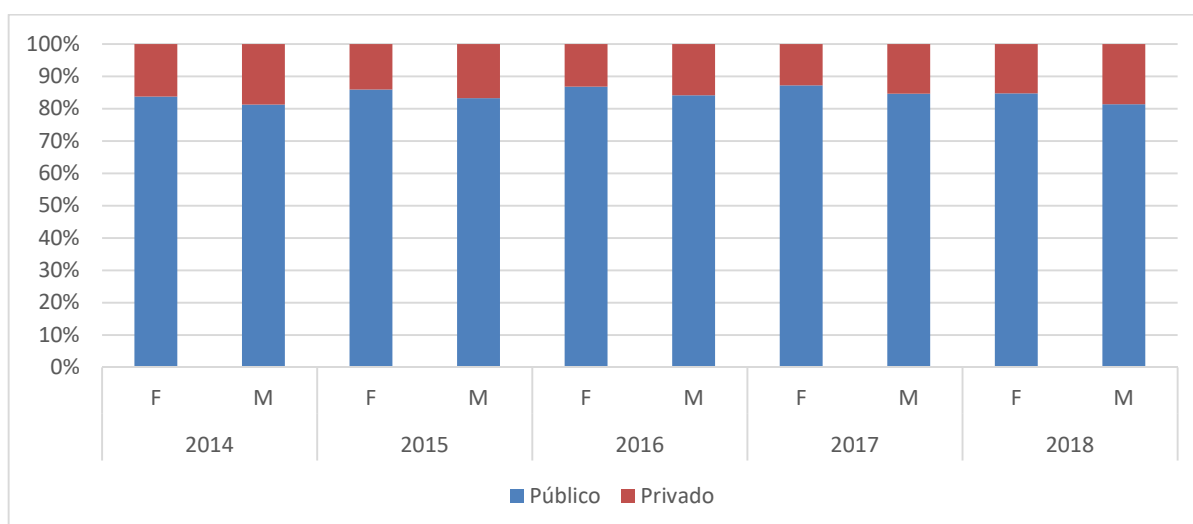
Vamos ressaltar que a variação dos percentuais entre os anos 2014 e 2015 é referente à mudança de critérios da ABEP, como mencionado anteriormente. No entanto, mesmo ano de 2014, que tem como base critérios e pontuações diferentes, apresenta as mesmas relações de proporcionalidade dos anos seguintes.

Sendo assim, quando analisamos a forma como está disposta a participação relativa masculina e feminina dentro dos grupos sociais, as mulheres compõem a maior parte do número de inscritos vindos dos grupos sociais mais baixos, com padrões de consumo mais simples e, supomos, padrões culturais e escolares, também, mais simples.

Já nos grupos sociais mais elevados, ocorre uma inversão, eles são formados na maior parte por homens. Deduzimos, então, uma situação contrária àquela apontada para as mulheres. Acreditamos que os homens pertencentes a esses grupos possuem padrões de consumo mais elevados e, por consequência, padrões escolares maiores.

A seguir, vejamos como fica a divisão dos candidatos considerando o sexo e o tipo de escola frequentada no ensino médio. Vamos lembrar que esse questionamento apresentou baixo índice de resposta. Portanto, o gráfico abaixo considera apenas as respostas válidas:

Gráfico 9 - Proporção de candidatos do ENEM por Sexo e tipo de escola no Brasil – 2014 a 2018



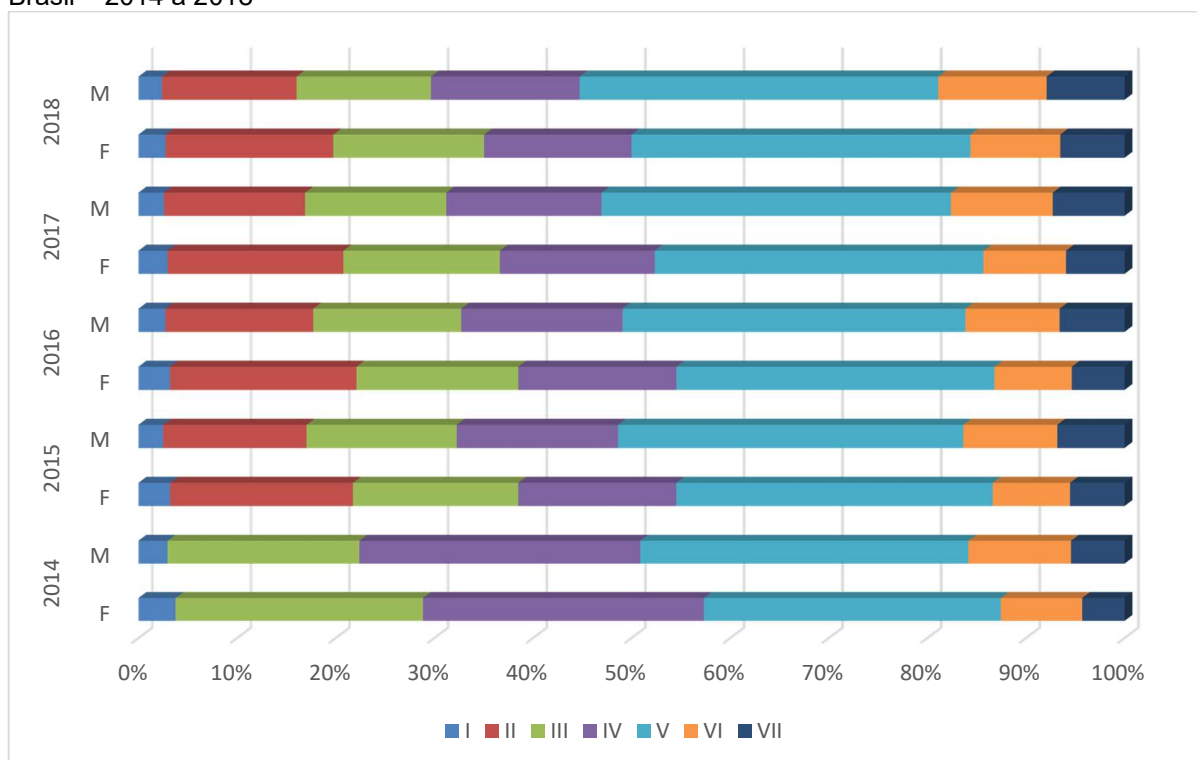
Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

Já sabíamos que a maior parte dos inscritos eram egressos do segundo grau da escola pública. A novidade aqui é que a maior parte deles é de origem feminina,

uma média aproximada de 47%, contra 37,45% de homens. Quando fazemos a leitura dos egressos de escola particular, primeiro percebemos que existe um equilíbrio relativo. As mulheres representam, em média, 7,86% e os homens, 7,7%. Porém, lembrando que, entre o número total de inscritos, as mulheres são maioria, mesmo esses valores muito próximos significam ligeira vantagem masculina. Eles revelam que a proporção de inscritos oriundos da escola particular é relativamente maior para homens do que para mulheres.

Para fazermos a leitura do gráfico seguinte, é importante destacar que as opções de resposta sobre a escolaridade da mãe utilizadas aqui são as mesmas já apresentadas anteriormente, enquanto analisamos os resultados do gráfico 4. A análise dessa variável, considerando agora a proporção entre homens e mulheres nos mostrou que as mulheres são maioria em todos os grupos e em praticamente toda a série. 1,8% dos inscritos são filhas de mães analfabetas. Se considerarmos apenas as mulheres, 86% delas possuem mães com escolaridade que vai até o ensino médio. Enquanto, para os homens, esses mesmos valores são, 1,14% dos inscritos com mães analfabetas e 83% (entre o total de homens) cujo grau de escolaridade materna vai até o ensino médio.

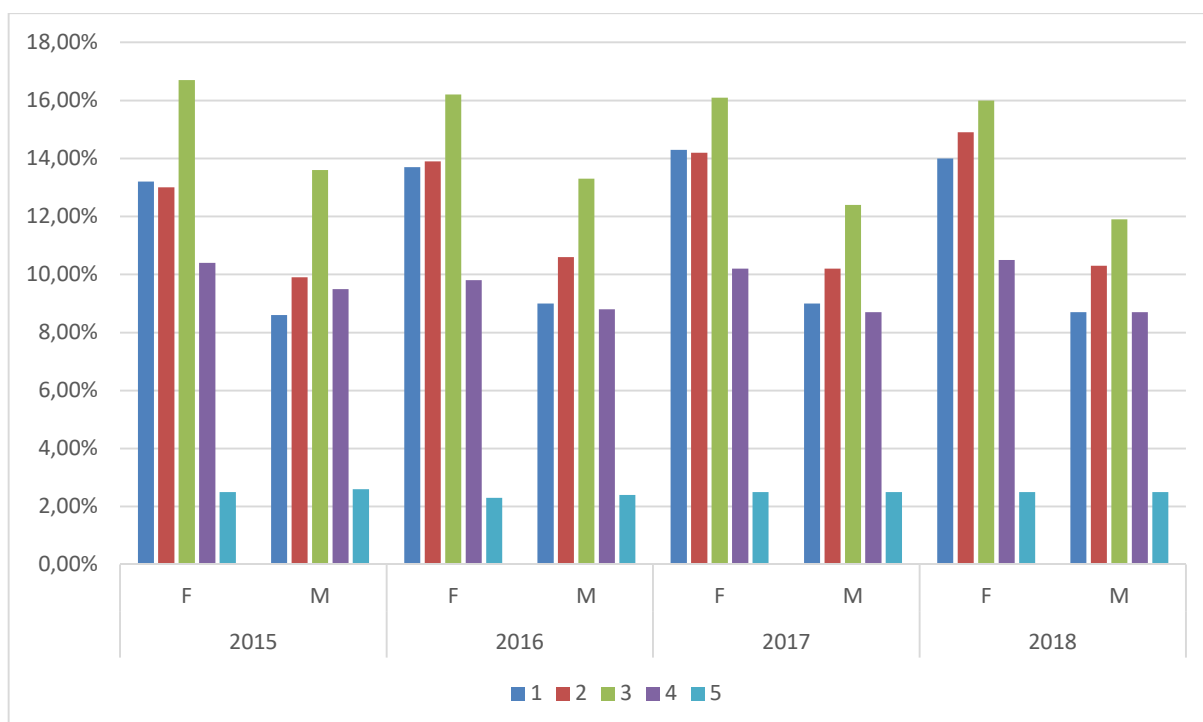
Gráfico 10 - Proporção de candidatos do ENEM por Sexo e por grau de formação escolar da mãe no Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

Esses números nos sugerem que o grau de formação escolar da mãe não é um fator que influencie em desigualdades educacionais entre os sexos. No entanto, 53% das mulheres e 48% dos homens, em média, são filhos de mães que não completaram o ensino médio, portanto, praticamente metade dos candidatos do certame.

Gráfico 11 - Proporção de candidatos do ENEM por Sexo e ocupação do pai no Brasil – 2014 a 2018



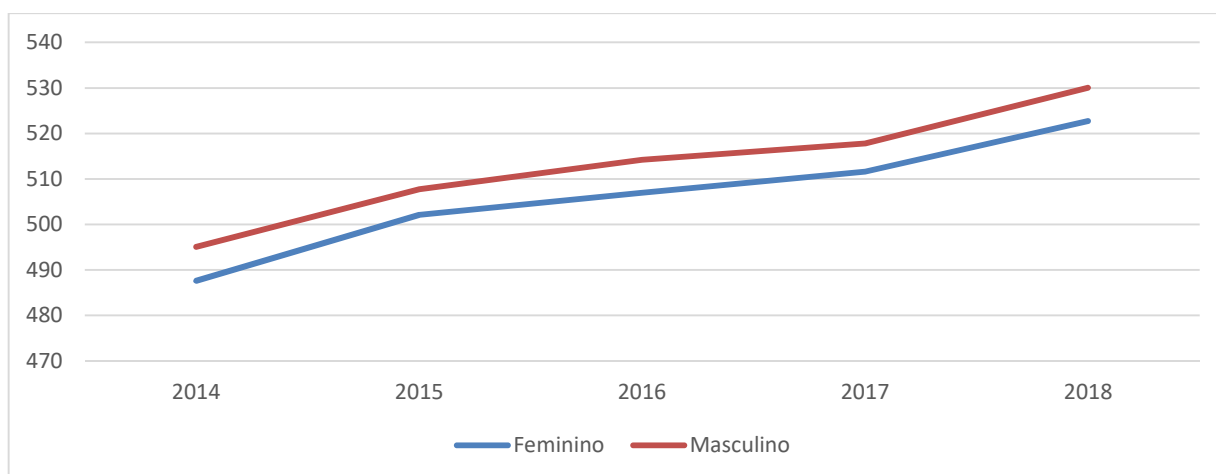
Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

O Gráfico 11 nos mostra a relação entre sexo e a ocupação paterna. A relação entre o grupo e as ocupações correspondentes são as mesmas já listadas, conforme a tabela 8. Podemos perceber que o grupo mais representativo, para homens e mulheres é o grupo 03, que corresponde a ocupações manuais e de baixa formação e remuneração. Também podemos perceber que as mulheres possuem maior representatividade no grupo 1, relacionado a pais com ocupações ligadas a atividades rurais e agrícolas. Outra característica que nos chama atenção é a baixa proporção de candidatos filhos de profissionais do grupo 5, em média 2,5% tanto para homens, quanto para mulheres.

Observando de um ponto de vista mais generalista, podemos perceber que a maior parte dos candidatos é originária dos grupos 1, 2 e 3. Grupos cujo pai exerce

profissão de baixa remuneração e baixo prestígio social. Quando comparamos os grupos separadamente, homens possuem vantagem relativa nos grupos 3, 4 e 5, o que significa dizer que, dentro de suas proporções, as mulheres superam em números percentuais nos grupos com ocupações mais populares (1 e 2) e que essa relação se inverte à medida em que as qualificações tornam-se mais qualificadas e mais prestigiadas.

Gráfico 12 - Média Final dos candidatos do ENEM por Sexo no Brasil – 2014 a 2018



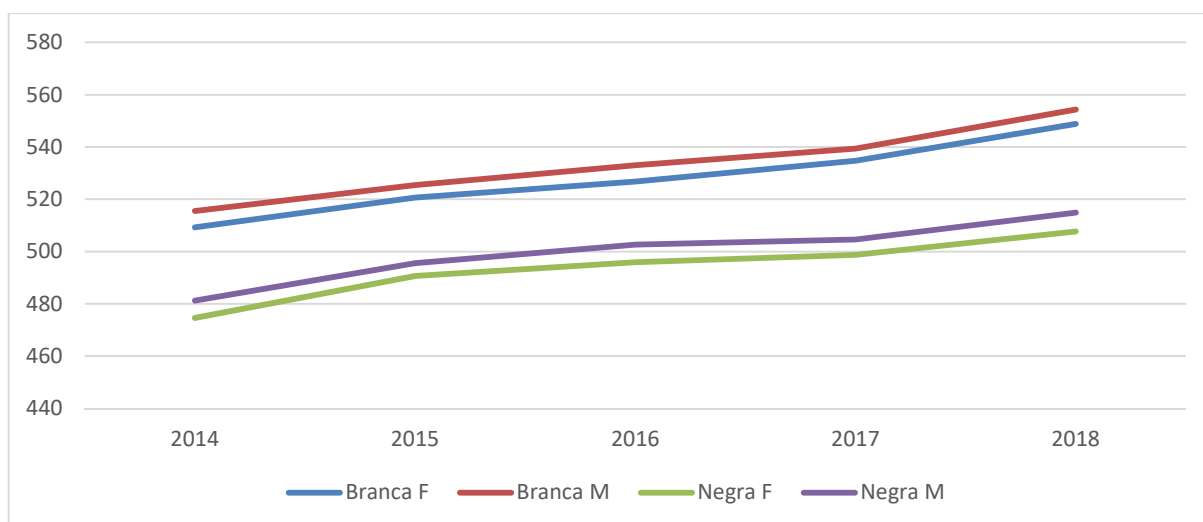
Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

O Gráfico 12 nos apresenta a média final dos candidatos, considerando apenas a divisão por sexo. Devemos confessar que o resultado desse gráfico nos surpreendeu. A literatura aponta que as médias escolares das mulheres superam a média escolar dos homens (LIMA, 1999; BARBOSA, 2011). Outras pesquisas, como por exemplo a de Figueiredo, Nogueira e Santana (2014), apontam que o desempenho das mulheres no ENEM é superior ao desempenho dos homens. No entanto, o que percebemos aqui é que, quando calculado o desempenho em forma de média aritmética e considerando qualquer nota válida, a “média final” masculina é superior à feminina em toda a série. Conseguimos perceber que existe um crescimento da média feminina, mas ele é acompanhado de um, também, crescimento da média masculina.

Tentando melhor perceber esse tipo de diferenças, calculamos uma nova média final dividida por sexo, mas incluímos a variável cor/raça. O resultado está demonstrado no gráfico 13. Aqui percebemos que as desigualdades se acentuam. A primeira coisa que observamos é que ficam mantidas as relações de superioridade de

médias masculinas. Proporcionalmente, a superioridade das médias de homens brancos sobre a média de mulheres brancas é próxima àquela entre homens negros e mulheres negras. Porém, a distância que separa as notas de homens brancos das notas de homens negros é, em média, seis vezes maior que a distância para notas de mulheres brancas. Se fizermos a mesma relação com as notas de homens brancos e mulheres negras, a distância é sete vezes maior.

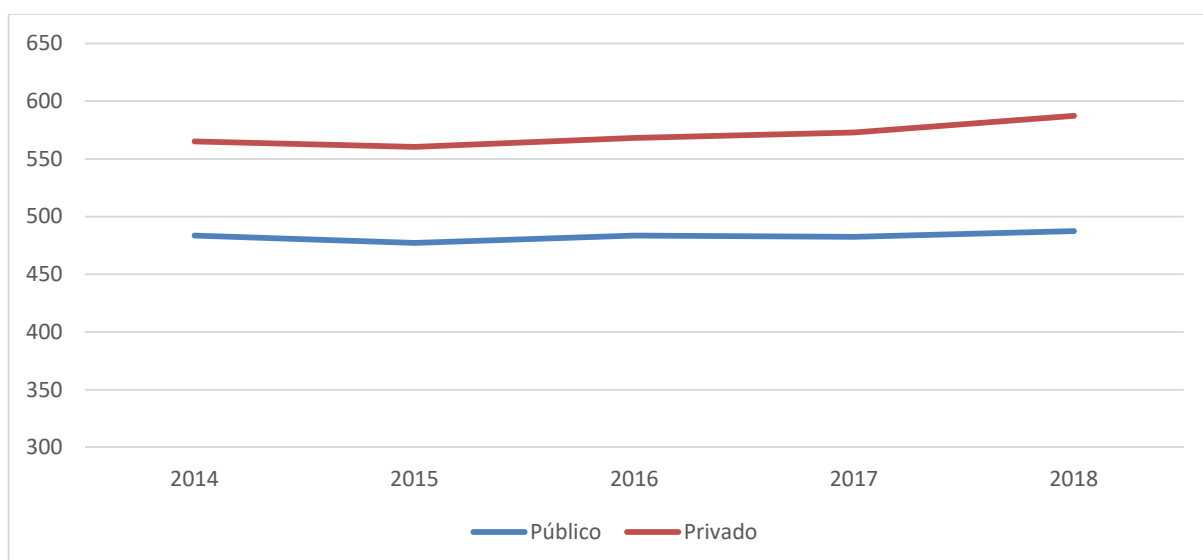
Gráfico 13 - Média Final dos candidatos do ENEM por Cor/raça e Sexo no Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

Por fim, vamos consultar o cálculo das médias finais por tipo de escola:

Gráfico 14 - Média Final dos candidatos do ENEM por tipo de escola no Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

Visualmente é possível identificar que existe uma desvantagem entre os alunos da escola pública e os alunos egressos das escolas particulares. Entre todas as diferenças das médias finais que elencamos nessa seção, o “efeito escola pública” é o que apresenta a maior desigualdade. Durante toda a série, as notas médias de alunos da rede pública não ultrapassam a linha dos 500 pontos e mais, se mantém praticamente constante. 2014 é o ano da menor distância entre os dois pontos médios, 81,67 pontos. Porém, podemos perceber que existe um distanciamento lento e constante entre os dois grupos, causado, principalmente, pela melhoria das notas do grupo de estudantes de escola particular. Isso nos chama atenção para outro elemento nesse gráfico referente ao ano de 2018, período que apresentou a maior distância entre os pontos médios, 99,75 pontos.

Precisamos advertir novamente que essa questão apresentou baixo índice de resposta e a queda da nota média das escolas particulares em 2018 pode servir como reflexo das distorções que essa abstenção pode ter causado, visto que em todos os outros gráficos as médias possuem uma curva ascendente. No entanto, o Gráfico 14 é útil para nos provocar algumas reflexões. Caso a nota média das escolas particulares esteja incorreta, no ano de 2018, isso significa dizer que existe uma maior desigualdade no desempenho entre os alunos egressos desse tipo de escola e os egressos da escola pública? Pensando no outro “lado da moeda”, no caso das notas estarem corretas, então ainda existe uma grande distância entre os dois públicos. A linha das notas médias dos alunos de escola pública não esboça nenhum movimento de crescimento, até que ponto isso pode ser atribuído à abstenção das respostas? Ou será esse um efeito regular dos alunos desse tipo de escola? Certamente esse é um questionamento que merece um estudo apropriado.

Após a leitura dos dados do ENEM, podemos dizer que o exame se mantém como uma barreira ao acesso de grupos ainda pouco comuns na universidade. A aplicação do ENEM pode ter avançado em termos de acessibilidade, mas o processo em si contribui como uma ferramenta de manutenção de desigualdades. Afirmamos isso, tomando como base o perfil dos candidatos inscritos. Aqueles entre 18 e 24 anos são, em sua maioria, mulheres negras e de grupos sociais mais populares. São filhas de pais em ocupações de baixa remuneração e pouco prestígio, suas mães possuem baixa escolaridade e a maior parte delas frequentou a escola pública. Quando comparamos as notas médias finais, percebemos que, diferente desse perfil, os alunos com melhor desempenho são homens brancos, egressos de escola particular

e de grupos do topo da hierarquia social e ocupacional. Na próxima seção, vamos analisar como está constituído o perfil dos alunos das universidades públicas. Vamos tentar observar se a universidade tem contribuído para a equalização das oportunidades, diferente daquilo que tem sido o processo seletivo.

3.2 – Censo do ensino superior e o perfil dos cursos.

O candidato, após ter realizado a prova do ENEM, passa por uma nova seleção, o Sistema Unificado de Seleção Unificada – SISU. Funciona basicamente assim: as universidades informam ao MEC para quais cursos e quantas vagas serão ofertadas. O candidato, de posse de sua nota final, vai escolher qual graduação ele pretende concorrer, podendo sugerir duas opções. No final desse processo, o sistema faz o processamento e seleciona aqueles com melhores notas, em seguida contabiliza as segundas opções e mais uma vez seleciona por maior nota. Os candidatos que não conseguem ser selecionados podem ir para a lista de espera e são convocados mediante desistência dos aprovados.

Considerando que nesse tipo de seleção são privilegiadas as maiores notas, podemos afirmar que se o ingresso dependesse, unicamente, do ENEM-SISU, certamente se manteria como ferramenta de reprodução das desigualdades e manutenção de privilégios. Ocorre que, durante o SISU, as vagas são distribuídas em observância à lei 12.711/2012, conhecida como lei de cotas. Nesse sentido, as políticas afirmativas têm o grande potencial de equalizar as oportunidades. Assim, torna-se pertinente o questionamento do jovem Módulo (AMORIM, 2019)²⁸ as cotas são válidas, mas em quais cursos ingressam os beneficiados por elas? Como está constituído o público das universidades públicas? Qual tem sido o papel da UFRB nesse contexto?

Por isso, utilizaremos os dados do Censo de Ensino Superior, que é realizado pelo MEC, através do INEP. Todos os anos as universidades precisam declarar um conjunto de informações, inclusive, relativas ao corpo estudantil, dentre elas a quantidade, o perfil, “*status*²⁹”, entre outros dados. Por essa regularidade e pela quantidade de informações, os dados obtidos junto ao Censo tornam-se bastante úteis quando pensamos em analisar estratificação no ensino superior.

²⁸ Entrevista concedida ao jornal O Estado de São Paulo, citada no capítulo 02, página 80.

²⁹ *Status* aqui se refere à condição do discente, se está ativo, trancado, formado ou desligado.

Nosso objetivo é esmiuçar esses registros e descrevê-los a ponto que nos apontem como está constituído o perfil de alunos da UFRB. No intento de perceber como a UFRB se encaixa nesse panorama, tomamos as universidades públicas da Bahia como parâmetro. Para tanto, realizamos um recorte sobre os dados, priorizando apenas as instituições de ensino superior com essas características. São elas, a nível estadual, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e Universidade do Estado da Bahia – UNEB. As federais no estado são: a Universidade Federal da Bahia – UFBA, a Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, a Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB e a própria Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Em seguida, pretendemos comparar esses perfis e sua distribuição segundo a categorização de prestígio dos cursos. No processo decorrente dessa comparação, entre perfis e a análise de estratificação, criamos as variáveis de *Alto, Médio e Baixo prestígio*, segundo a escala hierárquica proposta no capítulo anterior. Assim, classificamos os cursos das universidades supracitadas dentro dessas categorias e fizemos o levantamento das frequências e as possíveis correlações entre elas.

Contudo, antes de fazermos a leitura dos dados do Censo, consultamos a *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES*, publicada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. Queremos, com isso, apresentar um breve panorama nacional para efeito de referência. Começando pela distribuição por cor/raça, temos os seguintes dados:

Tabela 9 - Graduandos (as) e a população brasileira segundo cor e raça - 2003 a 2018 (%)

		2003	2010	2014	2018	Δ 2018 – 2003
<i>Amarelos</i>	IFES	4,5	3	2,2	2	-2,5
	PNAD/IBGE	0,4	1	0,5	0,5	0,1
<i>Branços</i>	IFES	59,4	53,9	45,6	43,3	-11,6
	PNAD/IBGE	51,4	47,7	45,4	38,6	-13,3
<i>Pardos</i>	IFES	28,3	32	37,7	39,2	10,9
	PNAD/IBGE	41,1	43,1	45	52,5	11,4
<i>Pretos</i>	IFES	5,9	8,7	9,8	12	6,1
	PNAD/IBGE	5,9	7,6	8,5	8,1	2,2
<i>Indígenas</i>	IFES	2	0,9	0,6	0,9	-1,1
	PNAD/IBGE	0,2	0,4	0,4	0,4	0,2

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

Lendo a Tabela 9 percebemos que existe uma diminuição da população branca nas IFES que se acentua a partir de 2014. De modo inverso, existe um crescimento na participação da população parda e preta, essa última de modo mais sutil. Conforme a literatura citada, podemos supor que esse fenômeno está associado ao impacto da implantação das cotas nos processos seletivos pelo Brasil. Indígenas e Amarelos correspondem à cerca de 3 % dos dados, similar àquilo que os dados do ENEM e do Censo nos apresentaram.

Tabela 10 - Graduandos (as) e a população brasileira segundo sexo - 2003 a 2018 (%)

		2003	2010	2014	2018	Δ 2018 - 2003
<i>Feminino</i>	IFES	53	53,5	52,4	54,6	1,3
	PNAD/IBGE	51,2	51	51,6	51,1	-0,1
<i>Masculino</i>	IFES	47	46,5	47,5	45,1	-1,9
	PNAD/IBGE	48,8	49	48,4	48,9	+0,1

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

Analisando a divisão dos alunos por sexo, vemos que existe uma predominância de maioria feminina. Mais que isso, em nível nacional, a série demonstra um ligeiro crescimento das mulheres, quando comparado o ano de 2018 a 2003 e uma redução da população masculina.

Tabela 11 - Graduandos (as) no Brasil, por faixa de renda mensal familiar per capita 2018 (%)

<i>Faixa de renda mensal familiar per capita</i>	<i>%</i>
<i>Até meio SM</i>	26,6
<i>Mais de meio a 1 SM</i>	26,9
<i>Mais de 1 a 1 e meio SM</i>	16,6
<i>Sub-total até 1 e meio SM</i>	70,2
<i>Mais de 1 e meio a 3 SM</i>	16,7
<i>Mais de 3 a 5 SM</i>	5,9
<i>Mais de 5 a 7 SM</i>	2,8
<i>Mais de 7 a 10 SM</i>	0,8
<i>Mais de 10 a 20 SM</i>	0,6
<i>Mais de 20 SM</i>	0,1
<i>Não respondeu</i>	3
Total	100

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

Já tomando como base a renda *per capita* familiar do ano de 2018, o relatório aponta que, aproximadamente, 70% dos alunos das IFES vivem em famílias de renda média de 1 salário mínimo e meio, a maioria absoluta dessa população estudantil. Além disso, o relatório também nos informa que mais de 60% dos estudantes são de origem de escola pública.

Partindo para os dados do censo, podemos perceber alguns efeitos similares, mas também algumas divergências da UFRB, tanto com a média nacional, quanto com a média das universidades da Bahia, que é o que tomaremos como principal referência. Uma dificuldade surgiu já na primeira variável e mais uma ressalva precisa ser feita. Toda a leitura do censo referente a dados relacionados à cor/raça nos apresenta um grande desafio, ela apresenta uma perda considerável nos dados fornecidos pelas universidades ao MEC, conforme podemos ver abaixo:

Tabela 12 - Dados ausentes sobre cor/raça no censo Bahia e UFRB – 2014 a 2018 (%)

	2014	2015	2016	2017	2018
BAHIA	70,65%	62,14%	53,16%	45,58%	36,78%
UFRB	77,24%	55,85%	42,88%	30,24%	20,64%

Fonte: Elaboração própria a partir de Microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

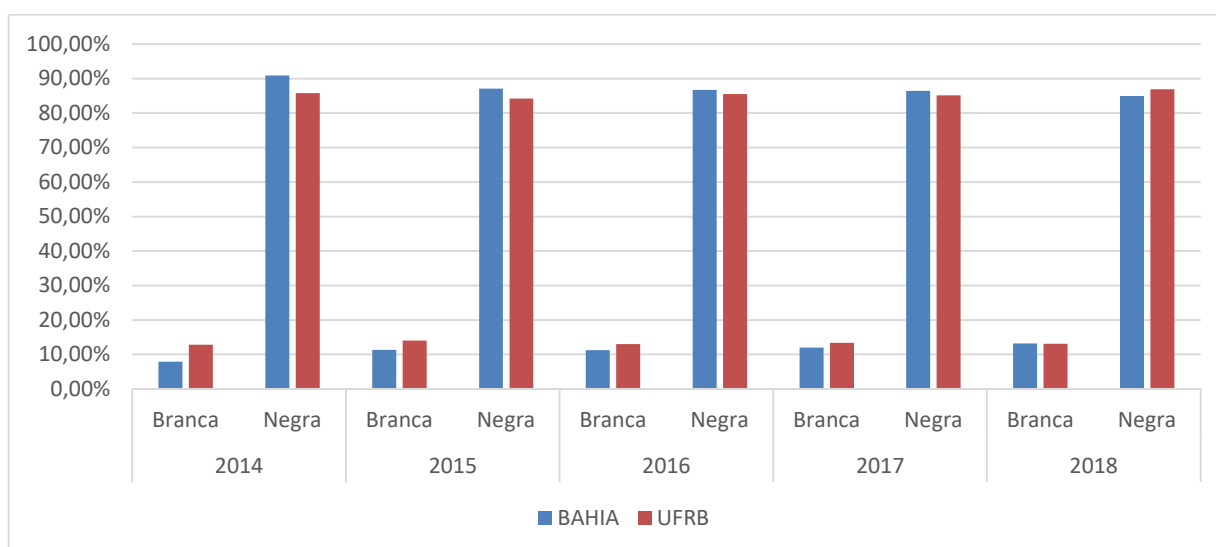
Referente à tabela, não temos nenhuma explicação ou informação que possa revelar o motivo de tamanha ausência. O que sabemos é que a perda desses registros, por si só, já é uma informação importante. Isso, pois, os questionários de matrícula em qualquer IFES perguntam aos estudantes sobre como se autodeclaram. Caso somássemos os percentuais daqueles que marcam a opção de “não declarado”, dificilmente teríamos valores de ausência tão expressivos. Supomos que, ainda em 2014, ter essa informação, conhecer esses dados, não era algo de primeira importância para as universidades.

A velocidade com que o número de dados ausentes diminui ao longo dos anos sugere uma mudança de mentalidade, possivelmente associada à maior vigilância para evitar fraudes ligadas ao preenchimento das vagas por cotas. Logo, os registros tornam-se mais confiáveis nos anos mais recentes. Mais uma coisa que percebemos é que em 2014 a UFRB desconhecia a cor/raça de 77 % de seus estudantes, maior que a perda de dados da média das universidades da Bahia. Porém, já em 2016 essa relação se inverteu e chegamos a 2018 com uma ausência de 20,64%, quase metade

do valor apresentado pela média da Bahia. Devemos ressaltar também que todas as nossas análises ligadas à cor/raça, daqui em diante, utilizam como base de cálculo apenas os valores válidos e, portanto, a tabela 12 precisa ser levada em consideração.

Como vimos na tabela 9 pretos e pardos, juntos, somavam 51,2% da população nacional das IFES. Ao realizar a leitura do gráfico 15 vemos que, no mesmo ano (2018) tanto a média da Bahia (84,91%) quanto a da UFRB (86,89%) superam essa média nacional. Certamente o perfil da população contribui para esses índices, segundo dados do IBGE, a população do Estado da Bahia, em 2019, era de 79,7% negra.

Gráfico 15 - Comparação entre Graduandos (as) Bahia e UFRB por cor/raça – 2014 a 2018 (%)

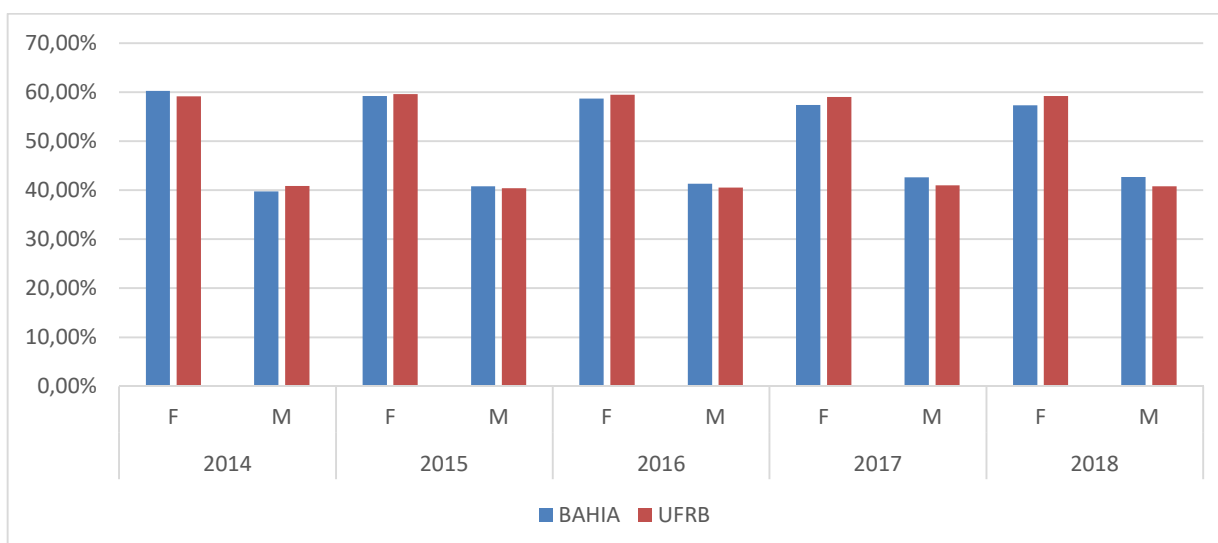


Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Com relação à divisão entre sexos, assim como mencionado na pesquisa da ANDIFES, tanto na Bahia quanto na UFRB existe uma predominância feminina. O público das universidades na Bahia correspondia em 2014 a 60,28% de mulheres. Esse número sofre uma pequena redução, se comparado a 2018, 57,28%. Nesse último ano, assim como em toda a série, a média da UFRB foi uma população feminina de cerca de 59% de seu total. Portanto, maior que a média nacional e maior que a média no Estado.

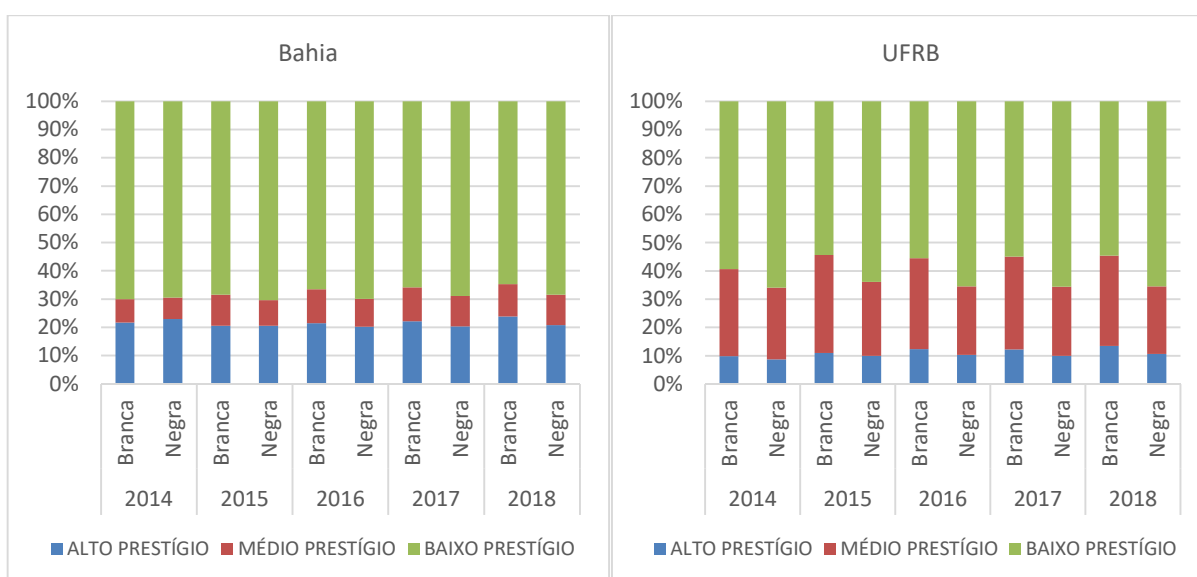
Então, reiteremos o questionamento. Em quais cursos negros e mulheres – na verdade, mulheres negras – têm acessado? Com base nisso elaboramos os gráficos 17 e 18 que nos mostram quais cursos os estudantes ocupam por grau de prestígio.

Gráfico 16 - Graduandos (as) Bahia e UFRB por sexo – 2014 a 2018 (%)



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Gráfico 17 - Graduandos (as) Bahia e UFRB por cor/raça e grau de prestígio do curso – 2014 a 2018 (%)



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

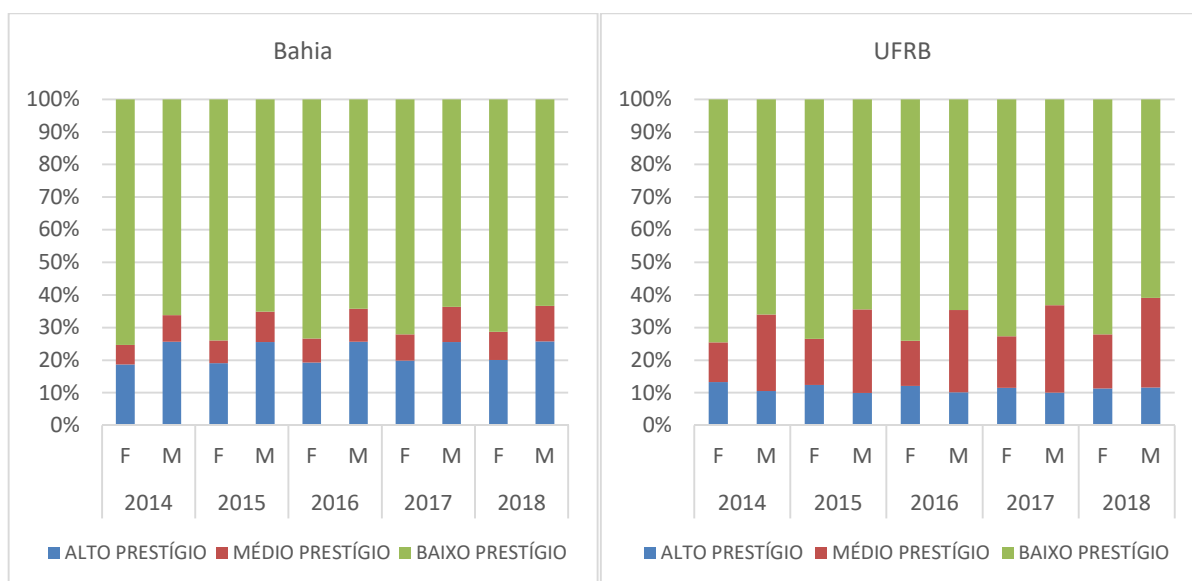
Olhando os níveis de prestígio em números absolutos, negros são maioria em todas as categorias. Porém, sabemos que a população regional é de ampla maioria negra e que nas universidades baianas esse número é superior aos 80%. Portanto, na ausência de testes estatísticos que nos forneçam dados sobre as chances de ingresso para cada curso, vamos fazer uma leitura pela população relativa.

Os cursos de baixo prestígio se destacam, principalmente, pela maior quantidade de vagas oferecidas. No entanto, pelo próprio corte que fizemos na escala

de graus de prestígio, é uma relação que nos parece natural, mais cursos significam mais vagas. Porém, olhando a média da Bahia, percebemos que, exceto o ano de 2014, são cursos que apresentam uma tendência de maioria negra. Essa é uma relação que se reforça quando olhamos para a UFRB.

A situação é oposta quando olhamos para os cursos de médio e alto prestígio. Esses cursos apresentam uma vantagem proporcional para alunos brancos. Na UFRB, a faixa de médio prestígio destaca bem essa vantagem. É interessante perceber isso, pois compõem esse grupo os Bacharelados Interdisciplinares, que são graduações propedêuticas e que servem de acesso a outras formações, inclusive as de alto prestígio, principalmente, as engenharias. Não são todas as universidades na Bahia que usam esse tipo de formação, de “dois ciclos”, esse é um dos motivos, pelos quais, essa faixa é maior na UFRB.

Gráfico 18 - Graduandos (as) na Bahia e na UFRB por sexo e grau de prestígio do curso – 2014 a 2018 (%)



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

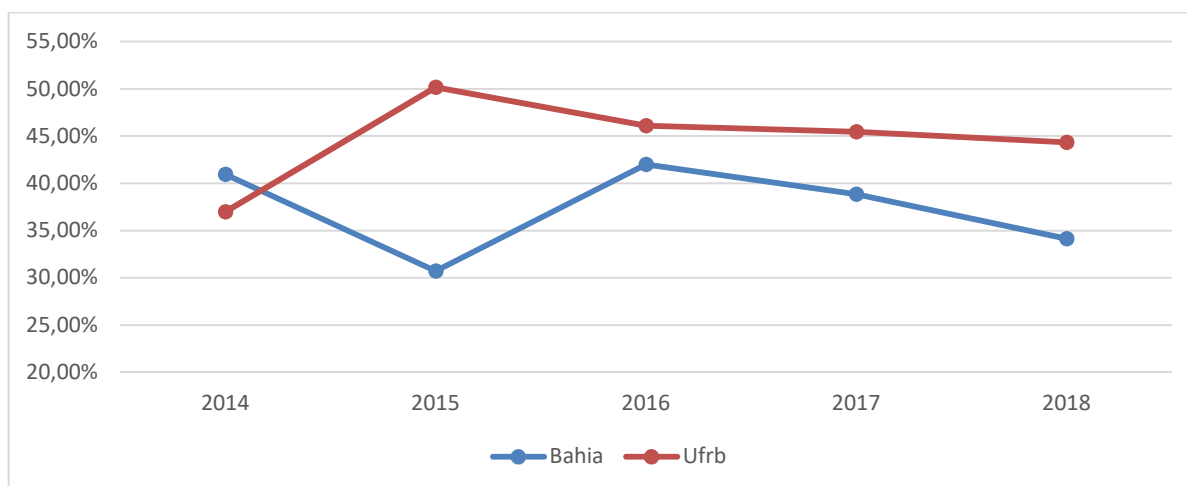
O gráfico 18 também traz a divisão de estudantes da graduação por grau de prestígio, mas dessa vez relacionando com a variável “sexo”. As mulheres representam, em média 60% dos discentes de cursos de baixo prestígio, tanto para a média da Bahia, quanto da UFRB. Devemos lembrar que nesse grupo estão inclusos, principalmente, as licenciaturas e os cursos ligados a formações de caráter pedagógico, portanto, se considerarmos a literatura discutida, é um resultado esperado. E, olhando apenas a Bahia, percebemos que as mulheres, em números

absolutos, também se mantêm maioria nos outros grupos. Entretanto, fazendo a leitura separada dos grupos, os homens possuem maior presença relativa nos grupos de médio e alto prestígio.

Já na UFRB, o grupo de médio prestígio é o único que possui, em valores absolutos, mais homens do que mulheres, vamos lembrar que os cursos que compõem esse grupo podem servir de acesso a cursos de alto prestígio. Por sua vez, os cursos de alto prestígio tiveram maioria absoluta e relativa de mulheres entre 2014 e 2017. Em 2018, há uma inversão e homens tornam-se maioria nesse grupo. Entre os fatores prováveis para esse efeito concorrem a maior quantidade (presença e egressos) de homens no grupo de médio prestígio.

Em seguida, calculamos o percentual de vagas preenchidas através da política de cotas. A lei 12.711/2012 estabelece a oferta de 50% de suas vagas para cotistas, mas, entre as condições mínimas, o discente precisa ser egresso da escola pública. Para chegar ao resultado demonstrado no gráfico 19, levantamos o número de ingressantes através da reserva por cotas e comparamos com o número de ingressantes totais em cada ano.

Gráfico 19 - Percentual de vagas ocupadas por cotas na Bahia e UFRB – 2014 a 2018 (%)

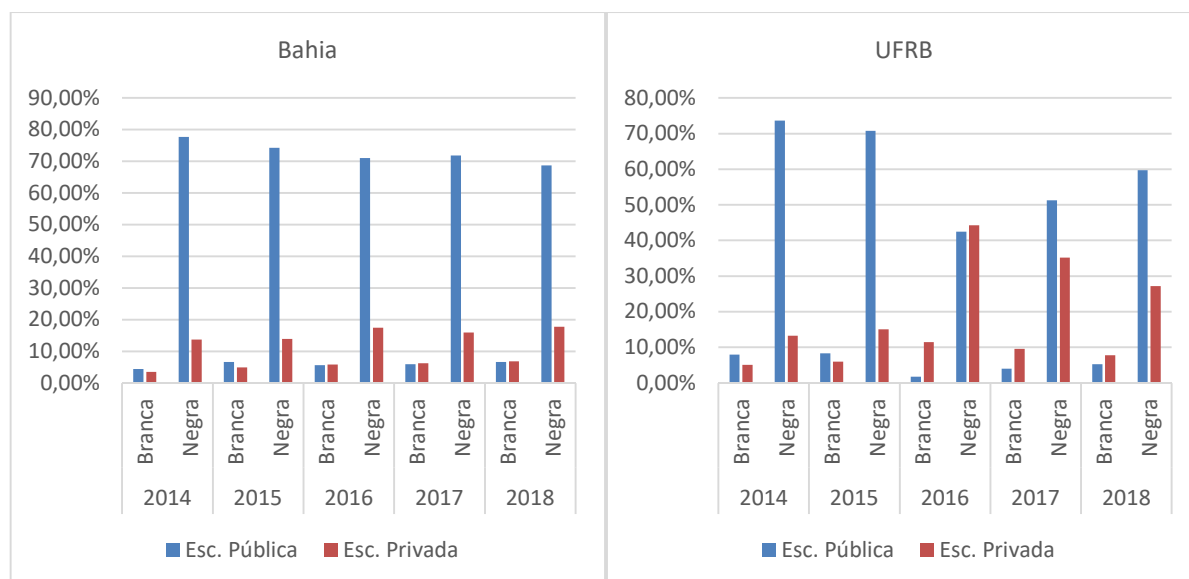


Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Os resultados nos sugerem que as universidades da Bahia não têm utilizado todas as vagas possíveis para discentes cotistas. Dentro do período observado, 2016 foi o ano que teve o maior preenchimento dessas vagas, com 42%. Em 2015, pelo contrário, foi o menor índice, tivemos o ingresso de apenas 30,72% de alunos por reserva de vagas.

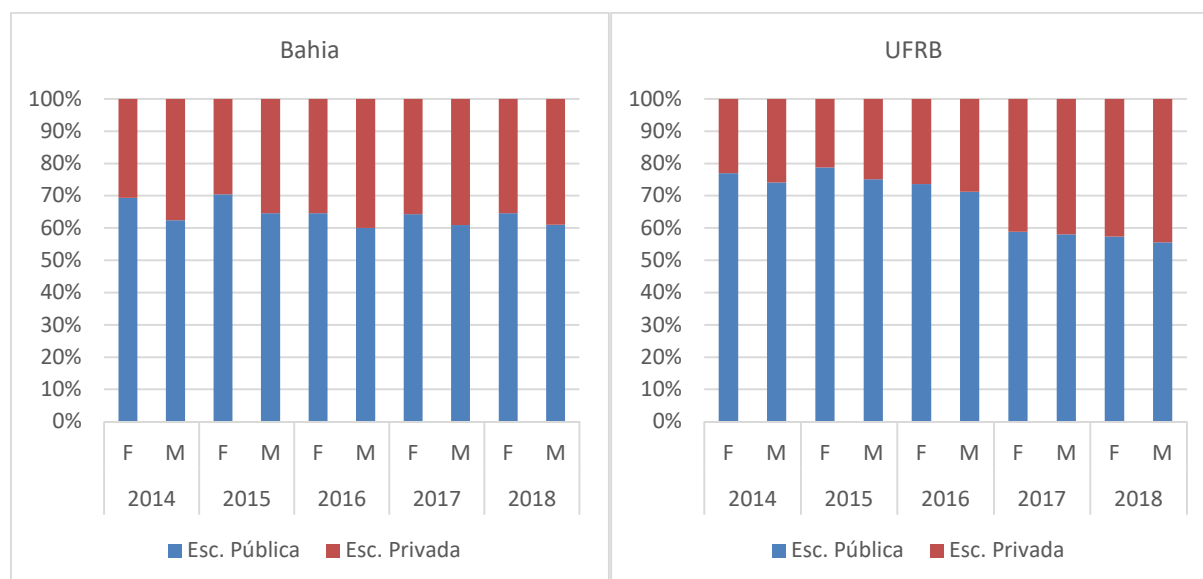
A UFRB realiza uma trajetória diferente, inicia a série com, aproximadamente, 37% de ingressantes cotistas, atinge 50%, já em 2015, e depois mantém uma média de 45% de ingressantes por reserva de vagas. Apesar da UFRB também não preencher o total de suas vagas destinadas a esse público, a universidade tem registrado médias superiores às da Bahia.

Gráfico 20 - Graduandos (as) na Bahia e na UFRB por tipo de escola e cor/raça – 2014 a 2018 (%)



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Gráfico 21 - Graduandos (as) na Bahia e na UFRB por tipo de escola e sexo – 2014 a 2018 (%)



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Os gráficos 20 e 21 nos mostram como se compõem os estudantes das IFES da Bahia e da UFRB tomando como principal critério o tipo de escola que concluíram o ensino médio. Inicialmente, percebemos é que a maior parte dos discentes são negros e de origem da escola pública. A Bahia, em 2014, tinha 81% e chega a 2018 com valores próximos à 75%. A UFRB também possui valores elevados, no entanto, aqui eles apresentam um descenso. Em 2014, ela possuía cerca de 82% de alunos egressos do ensino médio na rede pública, esses valores somam 65%, em 2018.

Ainda sobre a UFRB, é interessante perceber que 2016 é o único ano da série onde estudantes da rede privada são maioria tanto entre brancos quanto entre negros. Nesse ano ocorreu uma greve de servidores e docentes das universidades federais e, como as médias da Bahia são tiradas considerando universidades federais e estaduais, o efeito dessa greve pode ser mais percebido olhando a UFRB de forma isolada³⁰. No entanto, é importante destacar que, a partir desse ano, os brancos matriculados na instituição passaram a ser majoritariamente de origem da rede particular.

Quando fazemos essa leitura observando a divisão por sexo, vemos que a maior parte dos ingressantes oriundos da rede pública são mulheres. Já sobre os discentes egressos de escolas particulares, proporcionalmente, homens possuem vantagem. Isso vale tanto para a Bahia quanto para a UFRB.

Até aqui fizemos uma leitura, basicamente, sobre o ingresso e sobre como se compõem os públicos das IFES na Bahia. Caso fosse necessário resumir, poderíamos afirmar que a maior parte desses estudantes são mulheres, negras e formadas na escola pública. Uma vez matriculados, o que acontece com eles? Os dados do Censo não possuem informações que podem nos ajudar a compreender as dificuldades e as vivências dos discentes. Mas, eles nos mostram os “resultados”, ou uma parte deles.

Pensando nisso, o gráfico 22 nos mostra o percentual de discentes que solicitaram desligamento das universidades. Para calcular esses índices utilizamos o número de desligamentos dividido pelo número total de alunos³¹. O que vemos é que

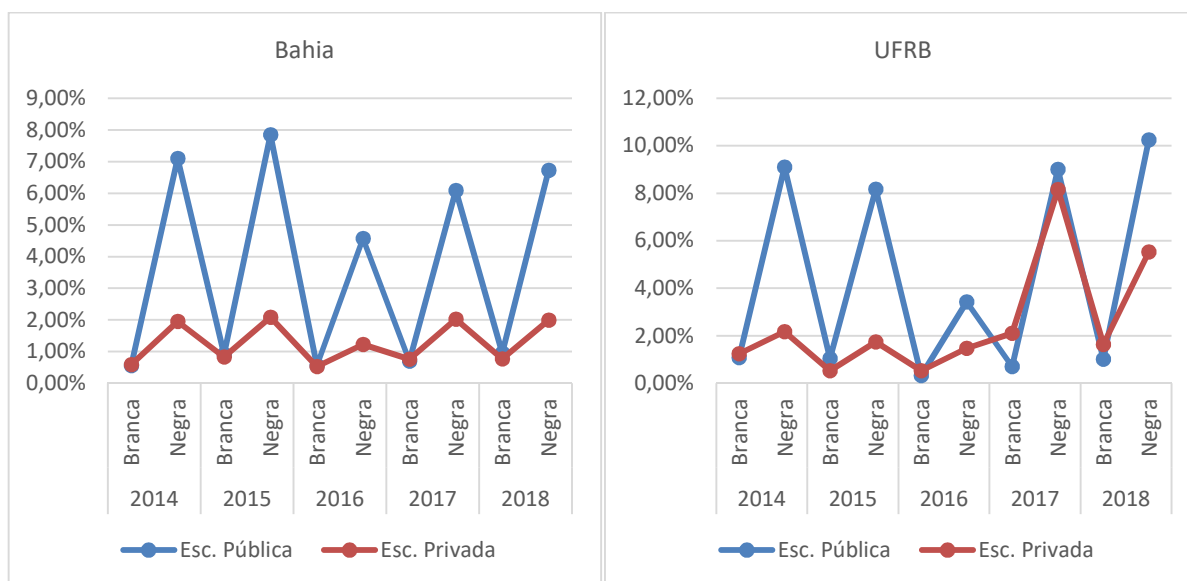
³⁰ Como proposta para corrigir o calendário acadêmico, a UFRB deliberou em Conselho Acadêmico, através da resolução 003/2017, renomear o semestre 2016.2 para 2017.1. Logo, os discentes já aprovados em SISU ingressaram no semestre 2017.1. Na prática, a universidade manteve os dois semestres de 2016, porém, para efeito de informações enviadas para o Censo, neste ano só houve um semestre.

³¹ Para as taxas de cancelamento e, também, para a taxa de sucesso preferimos adotar o cálculo mencionado porque ele nos oferece uma comparação com o universo de alunos matriculados no período. A UFRB, por exemplo, prefere calcular essas taxas sobre o número de alunos ingressantes.

a maior parte dos discentes que solicitam o cancelamento de suas matrículas são alunos que vieram de escolas públicas. Em uma leitura descuidada poderíamos associar esse efeito à proporção de alunos que compõem as universidades, que em sua maioria também são de escola pública. Contudo, olhando especificamente para desistentes brancos, vemos que os números são muito parecidos para os dois tipos de escolas e esse padrão é muito semelhante para a média da Bahia e para a UFRB.

Observando especificamente estudantes negros, percebemos que eles são maioria dos desistentes, independentemente do tipo de escola. Além disso, negros egressos da rede pública são, em média, duas vezes o número do resto dos desistentes. Logo, independentemente de quais fatores acarretem desligamentos, estes pesam muito mais para discentes negros, egressos de escola pública do que para outras categorias.

Gráfico 22 - Desistentes na Bahia e na UFRB por tipo de escola e cor/raça – 2014 a 2018 (%)



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

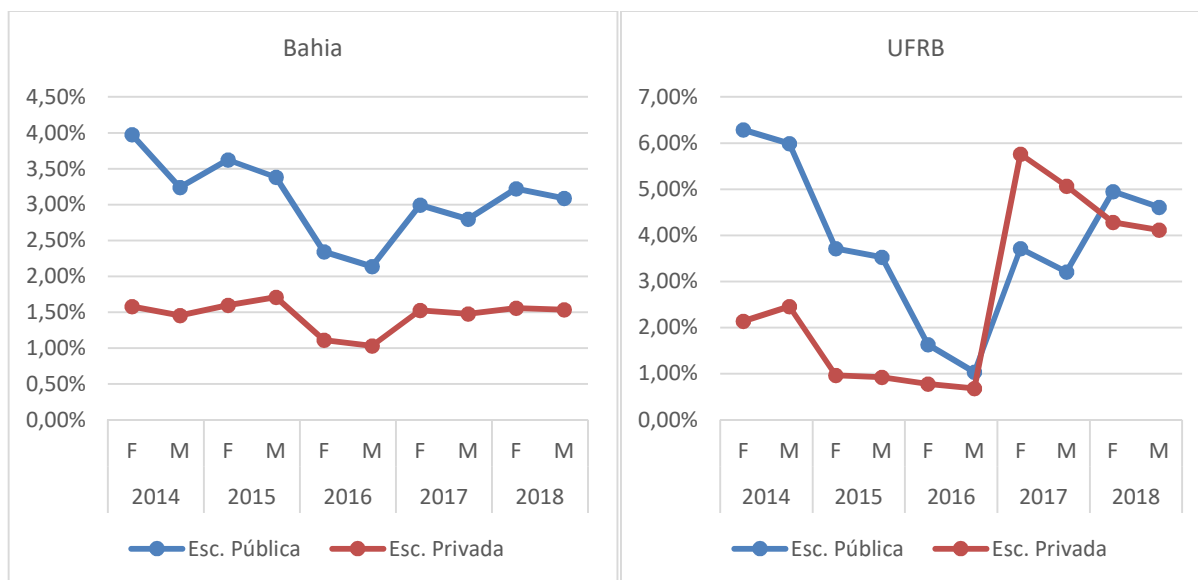
A UFRB, no geral, possui um padrão muito parecido com aquele apresentado pela média da Bahia, no entanto os anos de 2016 e 2017 apresentam uma discrepância, provavelmente, reflexo da greve de servidores de 2016 e mesmo isso se torna algo interessante. A Resolução 003/2017 CONAC (UFRB, 2017) indicava o começo das aulas do semestre 2016.2³² apenas para maio de 2017. Esse atraso no começo das aulas pode ter influência direta no número de desistentes. O pedido de

³² Renomeado para 2017.1.

desligamento de alunos brancos, egressos de escola particular, aumentou três vezes em 2017, se comparado com a média dos períodos anteriores. Se fizermos o mesmo cálculo, o desligamento de alunos negros de rede particular foi quatro vezes e meia maior que a média de períodos anteriores.

Quando comparamos os cancelamentos por sexo, notamos que as mulheres passam por um processo semelhante. Elas representam a maior parte do número de desistentes, em números totais. Além disso, quando associamos sexo e tipo de escola, os desligamentos de mulheres de escola pública são os mais comuns em praticamente toda a série, com uma única exceção, a UFRB, no ano de 2017. Inclusive, esse é o único recorte em que pedidos de cancelamentos de alunos egressos de escolas particulares superam o pedido de alunos de escola pública tanto para homens quanto para mulheres. De forma geral, a UFRB possui uma média total de desligamentos maior que a Bahia. Esses números são maiores para alunos de escola particular, a universidade recebe mais pedidos de desligamento desse tipo de estudante do que a média da Bahia.

Gráfico 23 - Desistentes na Bahia e na UFRB por tipo de escola e sexo – 2014 a 2018 (%)

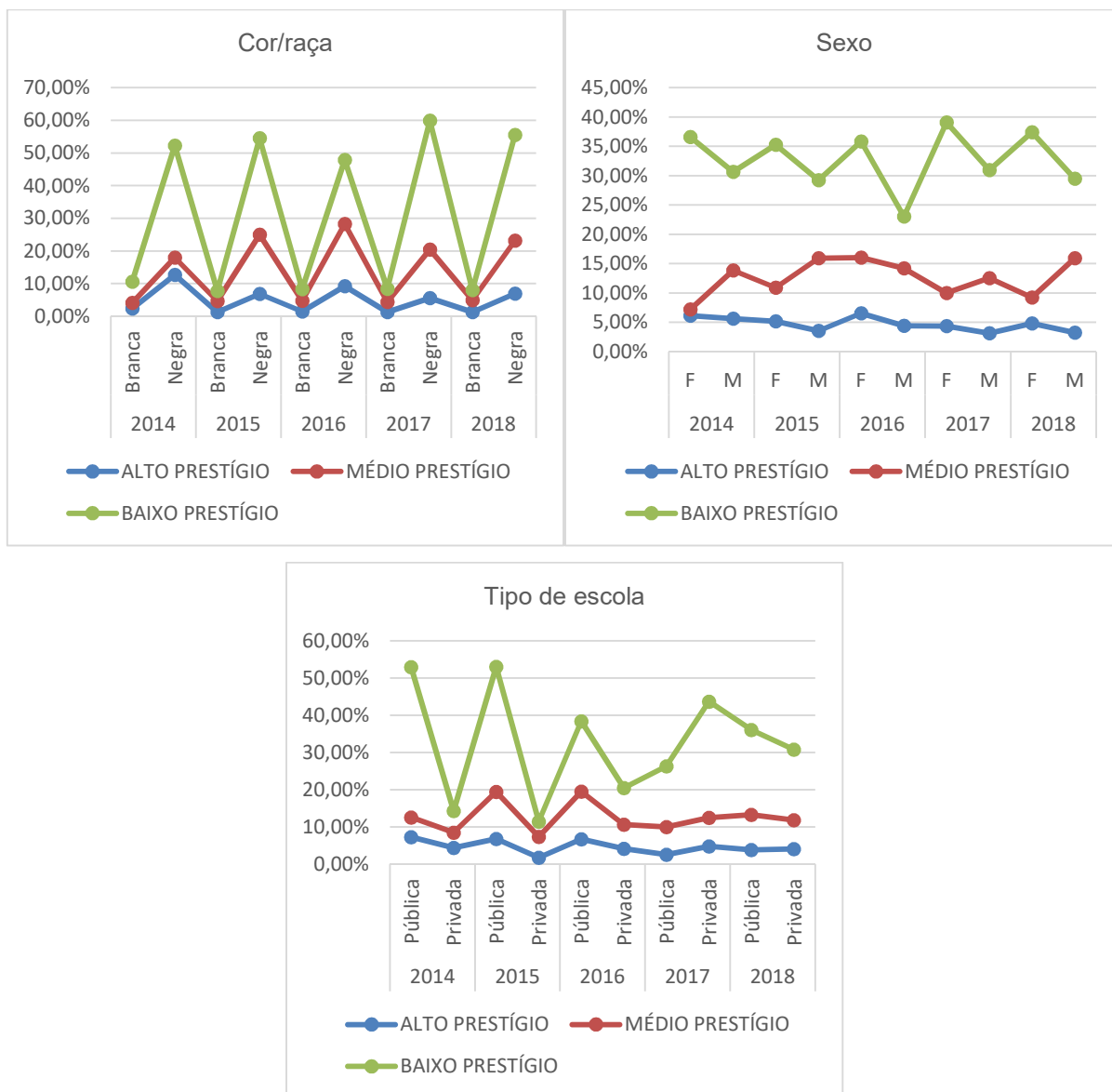


Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

O conjunto de gráficos 24 nos mostra como se dividem os cancelamentos por grau de prestígio dos cursos na UFRB, considerando as variáveis cor/raça, sexo e tipo de escola. De forma geral, vemos que a maior parte dos casos, independente da

perspectiva, estão associados a formações de baixo prestígio. Inversamente, os cursos localizados no grupo superior somam o menor número de desligamentos.

Gráfico 24 - Desistentes na UFRB por nível de prestígio – 2014 a 2018 (%)

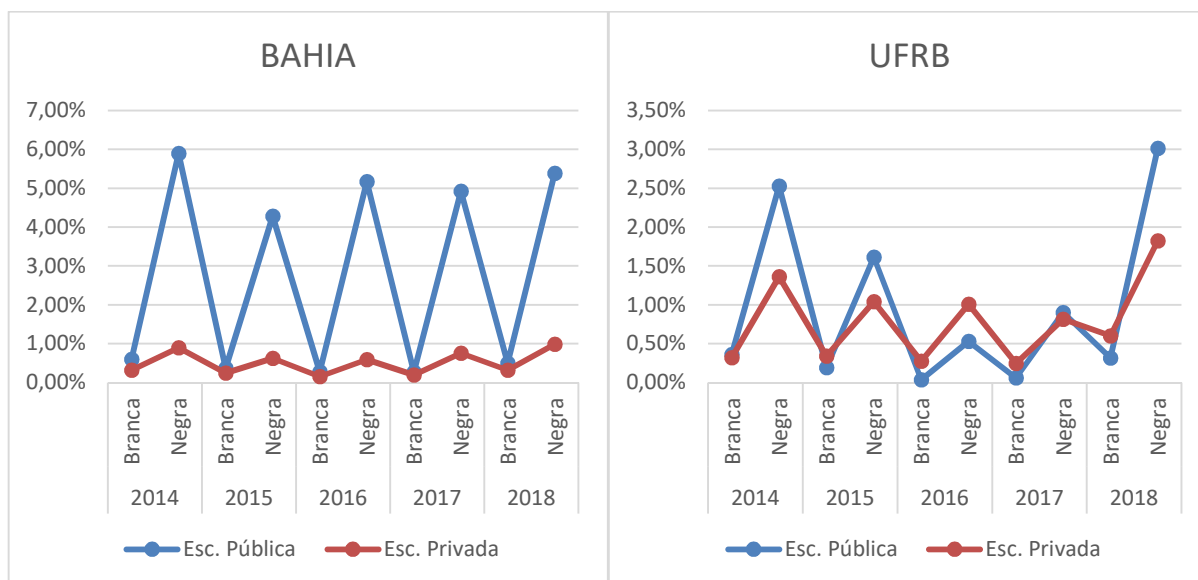


Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Fazendo a leitura individual para cada variável, notamos que negros representam a maioria dos cancelados em todos os níveis e durante todo o período. Concomitantemente, a categoria sexo nos mostra que em graduações de médio prestígio é mais comum o desligamento de homens, enquanto nos níveis de baixo e alto prestígio isso ocorre com as mulheres. Por fim, considerando o tipo de escola, entre os anos de 2014 e 2016, os discentes egressos da rede pública somavam a maior parte dos desligados em todos os níveis. Em 2017 essa relação apresenta uma

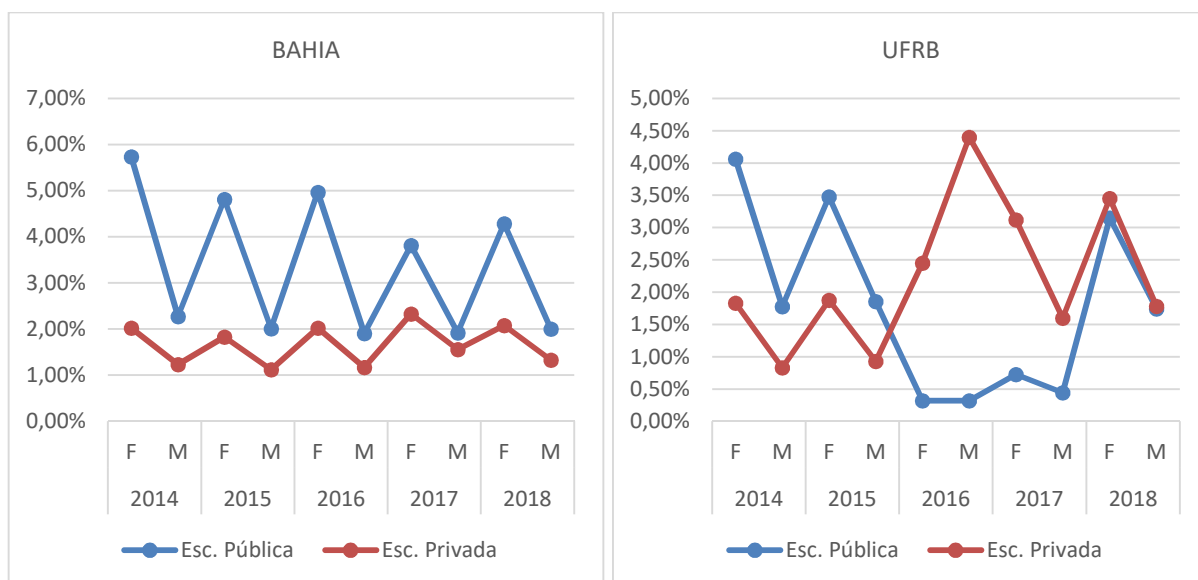
inversão. Como dissemos anteriormente, nesse ano o pedido de desligamentos por discentes egressos de escola particular é superior, o que vemos aqui é que esse efeito é verificável em todos os níveis de prestígio.

Gráfico 25 - Formados na Bahia e na UFRB por tipo de escola e cor/raça – 2014 a 2018 (%)



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Gráfico 26 - Formados na Bahia e na UFRB por tipo de escola e sexo – 2014 a 2018 (%)



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Por fim, os gráficos 25 e 26 representam as taxas de sucesso nos cursos de graduação. Mantivemos a forma de cálculo (número de formados dividido pela quantidade total de alunos), principalmente, para poder tornar viável comparações

com resultados anteriores. Dessa forma, fizemos a relação de discentes formados por tipo de escola, cor/raça e sexo.

Para a Bahia, a maior quantidade de formados são alunos negros de escola pública, brancos de escola particular são o menor número de egressos. Enquanto isso, na UFRB, entre os alunos brancos, egressos de escola particular tornam-se mais numerosos, a partir de 2016, do que os provenientes da rede pública. Além disso, a universidade apresenta um período onde se formaram mais estudantes oriundos de escolas particulares (2016-2017). Considerando o período de um modo geral, apesar da universidade seguir um padrão semelhante ao da Bahia, inclusive, formando mais negros de rede pública, a UFRB tem formado proporcionalmente menos alunos que a média da Bahia.

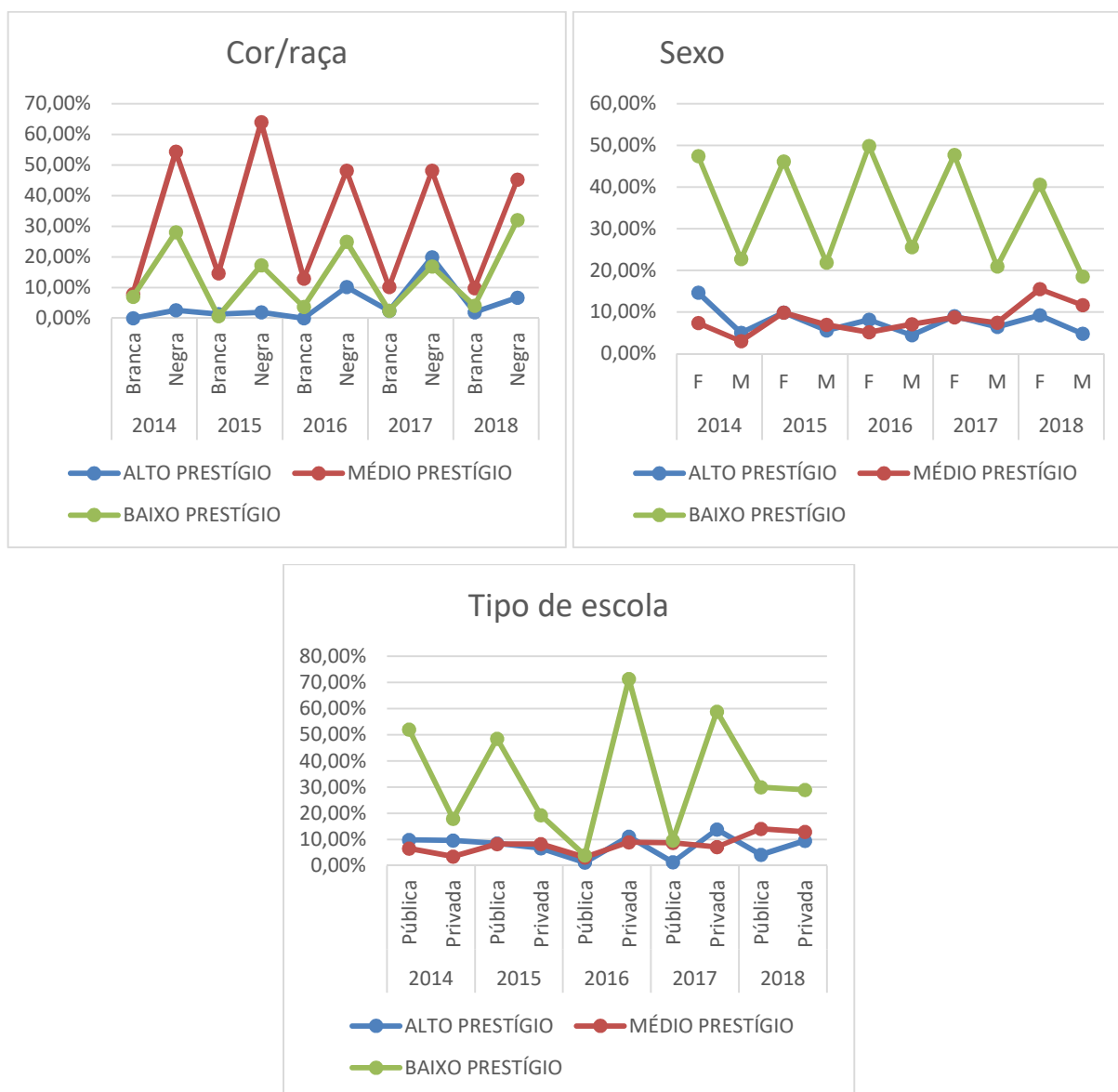
Através da leitura do gráfico 26 podemos afirmar que as IFES da Bahia têm formado mais mulheres da rede pública, em uma média que chega a ser três vezes maior do que o número de homens, também da rede pública. Quando olhamos para alunos egressos de escolas privadas, as IFES vivem um fenômeno similar e, também, formam mais mulheres que homens.

Porém, quando visualizamos, especificamente, a UFRB podemos notar que, a partir de 2016, a universidade percebe uma inversão e passa por um período de distorção muito visível. Enquanto na Bahia homens e, principalmente, mulheres de escola pública são maioria dos formandos, na UFRB, apesar da maioria de seus egressos serem do sexo feminino, quando consideramos o tipo de escola, também a partir de 2016, existe uma superioridade de formandos originários da rede privada do ensino médio.

A partir da visualização do conjunto de gráficos 27, direcionamos a leitura dos dados sobre formandos na UFRB para os níveis de prestígio dos cursos. Notamos que, quando vistos separadamente, a variável *cor/raça* apresenta uma projeção diferente das demais. Percebemos aqui que os cursos de médio prestígio são os que possuem o maior número de formandos. Esse fato decorre de uma preocupação maior da universidade no controle dos dados referentes a essa categoria para cursos dessa natureza. Devemos lembrar que no grupo médio estão os bacharelados interdisciplinares. Como cursos propedêuticos, eles servem como acesso a outras formações, mas os egressos precisam passar por novo processo seletivo, o qual ocorre dentro da própria universidade e gerenciado pela Pró Reitoria de Graduação. Como as cotas são mantidas nesse novo processo seletivo e destinadas apenas aos

discentes que ingressaram no BI através delas, a universidade precisa do controle e da informação sobre o tipo de vaga de cada aluno e, conseqüentemente, a cor/raça deste mesmo indivíduo. Como resultado, os cursos desse nível apresentam maiores índices de sucesso e egressos, quando considerada essa variável.

Gráfico 27 - Formandos na UFRB por nível de prestígio – 2014 a 2018 (%)



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Entretanto, observando os formandos através dos critérios de sexo e tipo de escola, vemos que o maior número de egressos da universidade provém de cursos de baixo prestígio. Além disso, mulheres compõem o maior número de graduações na instituição em todos os níveis, mas estão sobre-representadas nos cursos do grupo de baixo prestígio. Considerando a variável tipo de escola, outro elemento que nos

chama atenção é que os cursos de alto prestígio passam a ter maioria de formandos com origem em escola particular após o ano de 2016.

Comparando os formandos, de uma forma geral, podemos inferir que a UFRB tem formado menos que a média das IFES do Estado. Além disso, comparando as taxas de formandos com as de cancelamentos (as quais são calculadas da mesma forma), notamos que o número de desistentes é superior ao número de formados. Por exemplo, em 2018, que foi o ano com o maior percentual de alunos formados, somando todos os públicos, seu total representa 10,13% do número total da instituição. No mesmo período, o número de desistentes e cancelados representam 17,96%. Em 2017, a proporção de cancelamentos é três vezes superior ao número de formados. Fazendo esse cruzamento, considerando os níveis de prestígio, percebemos que as solicitações de cancelamento se concentram em cursos dos grupos baixo (67%) e médio (24%). Cursos de alto prestígio representam, em média, 9% dos discentes desligados. Sob a perspectiva dos alunos egressos, esses percentuais somam 68%, 17% e 15%, respectivamente. Ou seja, somente as formações de alto prestígio apresentam números de formandos superior ao número de desistentes ou cancelados.

Em suma, após leitura detalhada dos dados do Censo, percebemos que eles invisibilizam alguns grupos, por exemplo, mulheres grávidas, LGBTQ+, indígenas, quilombolas. As informações sobre eles são muito esparsas e incompletas, quando existem. Mesmo sobre os grupos que discutimos aqui, os dados não respondem todas as perguntas que gostaríamos de fazer, níveis de renda e escolaridade familiar, padrões de consumo, hábitos culturais, entre outras. Mas, através deles podemos constatar que a maior parte da população da UFRB é de mulheres negras, egressas de escolas da rede pública de ensino. Quando comparamos separadamente por sexo, percebemos que existe uma ligeira distorção que torna maior o percentual relativo de homens em cursos de médio e alto prestígio. No entanto, em números absolutos, as mulheres são maioria em todos esses grupos.

Elas também representam a maioria dos discentes formados na UFRB, porém, também somam o maior número de desligamentos, em taxas superiores às relativas a conclusão de curso. Fica o questionamento, por que os motivos que levam mulheres negras ao cancelamento das matrículas não afetam igualmente homens brancos? Isso nos leva a entender que o nível superior ainda carrega consigo as estruturas e propriedades da reprodução. Entretanto, as políticas afirmativas, como as cotas têm

o potencial de equalizar as oportunidades, tanto que os alunos ingressam. Mas ingressar ainda não é o bastante.

Uma vez que os dados nos dão alguns insumos, mas não nos oferecem respostas sobre as vivências e dificuldades dentro da universidade, no próximo capítulo iremos analisar entrevistas feitas com estudantes e tentar perceber qual a visão deles sobre a universidade, suas desigualdades internas e prestígio do curso.

3.3 – Entrevistas.

Paralelo ao estudo dos dados foram realizadas entrevistas com os discentes da UFRB. Fizemos questões sobre o ingresso, escolha do curso, estratificação social e prestígio das ocupações. O objetivo era perceber como eles vêm a universidade, a escolha da graduação, os desafios inerentes e qual o grau de prestígio que associam ao curso que fazem.

No entanto, é preciso fazer algumas considerações sobre a metodologia aplicada. O intuito original era visitar os diferentes *campi*, conversar com os alunos e tentar entrevistá-los dentro do centro/ambiente que eles frequentam. Porém, em virtude do contexto pandêmico que se instaurou, as visitas e a prospecção de voluntários *in loco* não foram possíveis. O roteiro das perguntas, sua forma de execução e a busca por entrevistados foram adaptados a fim de permitir sua viabilidade nas condições e limitações que a pandemia impôs. Exceto uma primeira entrevista realizada em dezembro de 2019, todas as outras 21 entrevistas foram realizadas por via de aplicativos de mídia social *whatsapp* ou *telegram*.

Além disso, a forma de ingresso nessa rede também precisa ser pontuada. A primeira entrevistada, já no formato virtual, faz parte da rede de contatos pessoais deste autor. A discente foi aluna do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, no CCS, tendo cancelado sua matrícula para cursar medicina em uma instituição privada. Porém, além das contribuições que ela nos deu em entrevista, a grande importância desse diálogo foram as indicações de contatos de alunos ainda matriculados na UFRB. Sobre a construção da amostragem:

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas

pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise (VINUTO, 2014, p. 203).

Esta foi a forma pela qual se desenvolveu a busca por voluntários. A maior parte dos entrevistados indicava alguém conhecido e com quem tinham intimidade. As entrevistas se encerraram quando não existiram novas pessoas indicadas ou elas desistiram de participar.

Entre as desvantagens de sua aplicação, Vinuto (2014) nos diz que o emprego dessa técnica é menos eficaz em grandes grupos, devido à dificuldade de produzir uma amostra representativa e aleatória, além disso:

Outro ponto delicado no uso da amostragem em bola de neve é o possível inconveniente de acessar apenas argumentações semelhantes, já que os indivíduos necessariamente indicarão pessoas de sua rede pessoal, o que pode limitar a variabilidade de narrativas possíveis. Porém, o peso dessa limitação pode ser reduzido em ocasiões em que há a possibilidade de obter sementes oriundas de redes diversas, aumentando a possibilidade de acessar redes diferentes e, conseqüentemente, narrativas mais plurais (VINUTO, 2014, p. 207).

Notamos que, no final do processo, a rede que tivemos acesso nos conectou, em sua maioria, a casos de exceção. Porém, convém destacar que não houve uma seleção dos participantes, o acesso a novos entrevistados ocorreu de forma natural do processo de indicações dos próprios alunos. Entendemos que o grupo de estudantes atingidos pode não representar a diversidade necessária para uma pesquisa com a nossa proposta. Além disso, também percebemos que, por mais que tenhamos conseguido entrevistar alunos de cursos diferentes, ficamos restritos a uma mesma rede e isso pode ter enviesado um pouco os resultados que as entrevistas nos mostram. Entretanto, se considerado o contexto, entendemos que os ganhos auferidos por essas conversas superam as dificuldades e as desvantagens apresentadas.

Outra observação necessária é que, optamos por apresentar os relatos de forma, praticamente, integral. Muito embora as falas selecionadas reflitam o debate teórico, feito nos capítulos anteriores, entendemos que elas poderiam, e tem potencial, para uma análise de conteúdo mais detalhada. Uma análise mais detida desse material pode evidenciar situações e especificidades das suas vivências na

universidade, oportunizando um debate atual e necessário, o que deixamos como sugestão para outros estudos.

O número de entrevistas realizadas e a riqueza desse material se mostrou como um desafio durante sua análise, inclusive no momento de selecionar as falas que seriam apresentadas. As narrativas são potentes e, algumas, muito densas. Por isso, por vezes, as citações podem parecer muito longas, mas optamos por mantê-las assim, pois: em nosso entendimento, o contraste entre os dados quantitativos e a reconstrução mais descritiva das entrevistas atendem aos objetivos delimitados; tínhamos o intuito de nos aproximarmos, o máximo possível, da espontaneidade dos entrevistados; e, por fim, essas falas refletem os mecanismos seletivos de tipo negativo da estratificação social e os conflitos que os estudantes vivem em torno disso.

Os participantes das entrevistas possuem idade entre 19 e 33 anos. Conseguimos conversar com estudantes de cinco dos sete centros, totalizando dez cursos diferentes. Dezesete deles são egressos de escola pública e a maior parte se declara preto ou pardo, conforme discriminado na tabela abaixo:

Tabela 13 - Participantes da entrevista

	Idade	Sexo	Cor/raça	Curso	Tipo de escola
Estudante 01	30 anos	Feminino	Parda	Bis	Pública
Estudante 02	25 anos	Masculino	Preta	Medicina	Particular
Estudante 03	28 anos	Masculino	Preta	Medicina	Pública
Estudante 04	23 anos	Masculino	Parda	BIS-MED	Pública
Estudante 05	26 anos	Feminino	Preta	Lic. Biologia	Pública
Estudante 06	23 anos	Masculino	Preta	Lic. História	Pública
Estudante 07	31 anos	Masculino	Parda	Agronomia	Particular
Estudante 08	23 anos	Feminino	Parda	Tec. Gestão de Cooperativas	Pública
Estudante 09	29 anos	Masculino	Preta	Agronomia	Particular
Estudante 10	33 anos	Feminino	Preta	Medicina	Pública
Estudante 11	20 anos	Feminino	Branca	Lic. Biologia	Pública
Estudante 12	27 anos	Feminino	Branca	Serviço Social	Pública
Estudante 13	27 anos	Masculino	Preta	Lic. Letras	Pública
Estudante 14	20 anos	Feminino	Preta	Lic. Letras	Pública
Estudante 15	21 anos	Feminino	Preta	Veterinária	Pública

Estudante 16	23 anos	Masculino	Preta	Tec. Gestão de Cooperativas	Pública
Estudante 17	30 anos	Feminino	Preta	Eng. Sanitária e Ambiental	Particular
Estudante 18	19 anos	Feminino	Parda	Agronomia	Pública
Estudante 19	22 anos	Feminino	Preta	Tec. Gestão de Cooperativas	Pública
Estudante 20	27 anos	Feminino	Preta	Veterinária	Particular
Estudante 21	19 anos	Feminino	Branca	Lic. História	Pública
Estudante 22	21 anos	Feminino	Preta	Lic. História	Pública

Fonte: dados da pesquisa, elaboração própria.

Cada relato traz experiências únicas e nos coube selecionar as partes mais representativas de tudo que nos disseram. O recorte que fizemos não pretende apresentar uma versão hegemônica. Apesar de toda escolha ser arbitrária, em certo sentido, quisemos construir uma narrativa que represente, da melhor forma possível, aqueles com quem conversamos.

Quando perguntamos aos discentes o que eles entendem por Universidade e o que representa a UFRB, eles nos disseram:

Bom, universidade é o local onde se realiza o ensino, a pesquisa, a extensão. É o local onde qualquer pessoa pode ingressar. Ela também garante a permanência de alguns estudantes através dos programas, né? E a UFRB, por ela ser uma universidade aqui no Recôncavo, ela permite que as pessoas não precisem ficar migrando para outro Estado, pra fazer uma universidade (Estudante 05, Licenciatura em Biologia).

Rapaz, a UFRB, eu acho que ela hoje ela é transformadora de vida, sabe? Eu vejo isso principalmente no CAHL, que é um local onde estudo, a UFRB ela, eu caracterizo ela como transformadora de vidas. (...) Essa criação da universidade perto, no recôncavo, dentro do recôncavo, ajuda as classes populares, a classe pobre, a adentrar esse espaço. E isso leva a se realizar um sonho ou a criar sonhos, sabe? (...) Principalmente a gente que não vem de berço de ouro, sabe? A gente que não tem, não tinha um café da manhã na mesa de qualidade pra tá comendo, tá ligado? Gente que, às vezes, comia café com farinha ou às vezes não tinha nem o que comer. E hoje com a UFRB ela sonha, a pessoa sonha. Não só sonha, ela leva a pessoa, ela leva a realizar, sabe? A UFRB pra mim hoje é tudo (Estudante 06, Licenciatura em História).

Bom, a universidade, ela é um lugar de poder, né? Um lugar de poder, um lugar de privilégio, ainda, né? Pra sociedade brasileira. Acho que isso ficou muito bem desenhado desde que eu entrei, é um lugar de privilégio mesmo. Porque você ter a oportunidade de furar essa bolha e entrar pra academia, te coloca num lugar em que outras pessoas não conseguem, né? E ainda possuem muitas dificuldades, apesar do sistema de reserva de vaga. Em contrapartida, é uma instituição ainda no modelo do século dezoito. Ainda elitizado, com toda uma institucionalidade, ainda. Feita para as elites, então,

a universidade, ela ainda precisa rever estruturalmente os seus departamentos e sua estrutura pra que seja um pouco mais justa e um pouco mais equânime. Mas é de extrema importância pra sociedade. Possui uma função social, indiscutível. Uma importância de reflexão da realidade, de construção do saber, de possibilidade de fazer, de promover diálogos, interlocuções com os mais diversos setores da sociedade. E a partir daí, projetar, construir novas possibilidades, novos modelos de sociedade, criar tensionamentos. A universidade ela é esse lugar (Estudante 02, Medicina).

Existem algumas falas que nos apontam conceitos mais tradicionais, como local de ensino, pesquisa e extensão ou da percepção que a universidade é o local de formação em uma futura ocupação. No entanto, para muitos, a Universidade e, principalmente, a UFRB significa uma oportunidade, a chance da realização de um sonho que muitas vezes é maior que o próprio indivíduo e representa uma família ou uma comunidade. Mas, há também quem perceba que ela é um espaço de conflitos e de lutas, um espaço de poder e privilégios. Ingressar nesse espaço é romper um padrão historicamente montado para grupos elitistas e, nisso, sua inserção dentro do recôncavo e a sua proximidade de “casa” tem contribuído para essa mudança.

Por isso, considerando a importância que a universidade assume, para muitos de nossos entrevistados, a família aparece como um fator central em suas vidas, principalmente com relação ao suporte dado para os estudos e para o ingresso no ensino superior:

Meus pais sempre priorizaram a questão da educação da gente, minha e dos meus irmãos, em colocar em colégio particular, priorizar a educação mesmo, né? Pra que a gente tivesse a oportunidade de entrar na universidade que foi uma coisa que eles não tiveram essa oportunidade na vida (Estudante 07, Agronomia).

Ah, a minha família sempre foi muito, muito pobre, meu pai é feirante, minha mãe também era feirante. Hoje ela é dona de casa, não trabalha mais, mas minha família sempre foi muito pobre, sempre teve muito poucos recursos, mas uma coisa que nunca faltou pra mim foi, foi incentivo na educação e investimento mesmo, seja de tempo deles, seja financeiro também na minha educação, né? Eu sempre fui de escola pública, da alfabetização até o ensino médio, nunca estudei em escola particular, mas todos os livros que eu precisei, todo o material escolar que eu precisava comprar, tudo que eu, às vezes, até capricho meus, sabe? Livros que eu queria ler. Meus pais sempre compravam e me davam e sempre investindo muito na minha educação o tempo todo. Eles nunca economizaram nisso, nunca, nunca fizeram um corpo mole nessa questão (Estudante 04, Medicina).

Quando fala assim de família, eu sou uma pessoa que fui criada apenas por minha mãe devido ao falecimento do meu pai na minha infância. E foi a única pessoa que me apoiou em relação a estudos e relação a muitas, todas as coisas. Mas em relação aos estudos foi a única pessoa que me incentivou e que me motivou em todos os momentos pra estudar, que lidou com todas as dificuldades pra que eu conseguisse ter um ensino de qualidade e conseguir ingressar na universidade, né? Inclusive na Universidade Federal também há um centro de professores. Então, quando trata-se de família, eu trato de única

exclusivamente ela, pois sou distante de outros tipos de familiares e não recebi apoio. Não falo de apoio financeiro, mas de apoio no contexto geral (Estudante 14, Licenciatura em Letras).

Muitos desses relatos apontam para a origem de suas famílias. A formação de seus pais varia muito, entre aqueles que possuem ensino superior, mesmo sendo minoria, e aqueles cujos pais possuem pouca ou nenhuma formação escolar. E, no entanto, eles também nos contam o esforço e o incentivo dessas famílias para melhor formação escolar de seus filhos e filhas. Existe uma preocupação no seio familiar que associa melhores condições de vida, mediante acesso ao ensino superior.

Bom, assim, minha família, pelo menos o meu pai ele nem chegou a concluir o fundamental. Minha mãe ela terminou, chegou a concluir tudo, mas não tem segundo grau e assim, apesar deles não terem um nível de escolaridade, pelo menos o meu pai, tão alto, ele sempre me influenciou muito a estudar, né? Por conta das dificuldades que ele já passou, que ele ainda passa (Estudante 22, Licenciatura em História).

Então, a gente é uma família pobre, nós não somos ricos, meu pai era caminhoneiro e faz dois anos que ele deixou de ser, porque ele virou supervisor de montagem das casas Bahia e há uns quatro meses, desde que a pandemia começou, ele foi demitido e agora ele está desempregado. Nós não fomos ricos, meus pais sempre valorizaram bastante a educação, sempre estudei em escola pública desde a minha quinta série, né? Sexto ano, no caso. Minha irmã também. Então, enfim, pra gente é tudo. Meu pai sempre disse, que pobre só tem uma oportunidade de crescer na vida, na verdade, duas: uma se envolver com coisa errada e a outra é estudar, ir contra o sistema. Então, ele fala que a única coisa que ele pode nos dar é educação e ele faz de tudo pra que isso ocorra da melhor forma possível. Então, meus pais, eles valorizam bastante a educação, eles sempre, os dois, tanto ele, quanto minha mãe, sempre incentivaram a gente a estudar, ler, apesar das dificuldades. Sempre houve um esforço muito grande da parte deles em (...) pagar uma banca, de ter um reforço quando a gente precisava, o que a gente falava que precisava. Leitura aqui em casa sempre foi muito importante (Estudante 11, Licenciatura em Biologia).

Apesar do interesse dessas famílias, as formas de incentivo e o tipo de escola estão limitadas às suas possibilidades socioeconômicas. Com isso, podemos perceber a diferença entre as falas daqueles de origem mais humilde, com alunos de melhor condição social:

Eu gostava muito e também tinha escola que a gente ia, que era muito boa, gostava muito de ir à escola, mas só que o problema era a distância, né? Como sou da roça, pra vir pra rua, isso era só um problema. Mas de resto, era tudo muito bom (Estudante 15, Bacharelado em Medicina Veterinária).

Então, até a segunda série do primário, eu estudava em um colégio de bairro mesmo. Quando foi a partir da terceira série eu já fui pra um colégio maior, né? Que era um colégio com nome em Feira [Feira de Santana-Ba], onde a mensalidade era bem mais cara do que os colégios de bairro, um Colégio Central antigo na cidade. E, nesse colégio, já percebi que havia uma diferença na classe social, assim, dos meus colegas, em relação que eu não tinha mesmo poder aquisitivo deles. Meus pais não tinham o mesmo poder

aquisitivo desses colegas, nesse outro colégio, entendeu? O pessoal no outro colégio sempre já eram mais, tinham mais dinheiro, tinham mais condições, lá tinha filho de médico, filho de advogados e tudo mais que eram realidade fora do que meu pai teve, da oportunidade que o meu pai teve, né? Já tinha pessoas, colegas meus da sala, que os pais já tiveram oportunidade anterior e meu pai que não teve essa oportunidade que, com muito custo, conseguiu completar o ensino médio, ele conseguiu dar pros filhos uma educação, um colégio particular, onde se estudava filho de pessoas que tiveram essa oportunidade antes e deu uma oportunidade para a gente, entendeu? (Estudante 07, Bacharelado em Agronomia)

Pois é, eu terminei o ensino médio, nessa escola pública estadual, e, aí, eu fui pra cidade vizinha, pra uma escola particular, fiz uma prova de bolsa, ganhei uma bolsa de cem por cento pra cursinho. E, aí, foi horrível porque tudo que eu tinha acessado na escola pública de matéria, tudo era muito superficial e muitas coisas eu não tinha entrado nem em contato, tipo química, física, algumas matérias assim. E, aí, eu tive que meio que aprender, só que no cursinho era um “cursão” do Ângulo assim, era revisão. E, aí, a galera já *tava* toda por dentro do assunto e eu estava vendo pela primeira vez, então, foi muito, muito ruim, assim, de ter força pra continuar, porque eu me achava burra, me achava inferior, a maioria que *tava* ali do meu lado era branco, acho que só tinha na sala eu e mais uma menina que era negra, né? (Estudante 10, Medicina).

Primeiro, porque eu já queria, já sabia o curso que eu queria, então já *tava* decidida. Segundo, eu sempre fui uma estudante de escola particular, que de certa forma tem uma base boa, entendeu? Eu me senti preparada sempre, desde a quinta série, até o terceiro ano, sempre me senti preparada. Apesar de ser negra, não sou participante de cotas, mas não, nada que me impedisse, nada que me limitasse (Estudante 17, Bacharelado em Engenharia Sanitária e Ambiental).

As trajetórias são únicas, como também são únicas as formas como cada experiência marca o indivíduo. O que podemos afirmar é que as crianças e adolescentes não estão sujeitos ao mesmo tipo de educação. Podemos afirmar mais até, nem mesmo os Parâmetros curriculares Nacionais – uma padronização curricular para cada série, estabelecida pelo MEC – são aplicados igualmente para todos os alunos/escolas. Entre as falas dos entrevistados, podemos destacar, principalmente: as dificuldades daqueles que residem na zona rural de chegar à escola; o choque que muitos alunos enfrentam nas provas do ENEM ou nos cursinhos preparatórios, ao perceberem que os conteúdos do exame foram mal abordados na escola; a falta de incentivo que alunos da rede pública vivem quando se fala sobre universidade.

Para alunos que enfrentam maiores dificuldades em seu percurso escolar, é muito comum que um curso de graduação pareça um sonho inacessível ou fora da realidade. Para muitos, o esforço necessário precisa superar situações de racismo ou desigualdade social, como nos mostram os relatos abaixo:

Outra dificuldade que eu senti assim, muito forte, Vinícius, era em relação ao auto descreditação, a autopunição, a autodegradação, na verdade. Isso

talvez seja um aspecto do racismo, porque o seguinte: a gente tem que ter um emocional muito forte pra tentar fazer uma graduação, pra fazer o ENEM, onde era algo novo. Eu fui aí da primeira turma de que todas as faculdades estavam aderindo o ENEM, então era algo muito novo pra mim, sempre me auto degradava, sabe? Tipo, baixa autoestima mesmo, me sentia inferior, me sentia que eu não *tava* aprendendo, mesmo indo muito bem nos simulados, eu sentia que era uma merda, quando eu parava pra refletir sobre mim mesmo assim, sabe? Sobre o meu conhecimento, sobre as minhas expectativas de futuro, na minha cabeça sempre assim: *Eu não vou conseguir, eu não sou o suficiente pra alcançar isso, eu não sou necessário pra isso.* (...) Eu lembro, olha que loucura. Eu lembro que quando eu *tava* fazendo o ENEM, o meu segundo ENEM, que era minha segunda, última tentativa pra entrar em medicina, veio um pensamento, que são os pensamentos automáticos na minha cabeça, de uma pessoa que virou pra mim e falou assim: *É certeza, que você vai tentar entrar em medicina? Porque você não tem nem cara de médico, você nem parece que é estudante de medicina.* Isso veio na minha cabeça e provocou uma onda de frustração no momento da prova tão grande, tão grande, que eu tive que baixar a cabeça, parar, respirar umas vezes e continuar fazendo prova. Porque era minha última alternativa (Estudante 03, Medicina).

(...) a educação que eu tive, como base, foi muito boa. Isso dava um pouco de gás, né? De segurança. Eu acho que, por vezes, eu senti um pouco de dúvida, se seria possível. Acho que mais profundamente de, se aquele era o meu lugar, por exemplo, a medicina. Se aquele era o meu lugar exatamente. Se eu não *tava* sendo audacioso demais, né? Quando, inclusive dentro do BIS, enquanto eu tinha que estudar e concorrer, essa pergunta era feita em especial, né? Se eu não tinha sonhado alto demais e isso *tava* pra além do que eu poderia alcançar (Estudante 02, Medicina).

Podemos inferir que todos os obstáculos que esses discentes precisam enfrentar, desde as dificuldades materiais até mesmo situações de discriminação, todas essas experiências que fazem de suas formações casos singulares, produzem resultados também desiguais e únicos. O produto desse processo influi diretamente na decisão de entrar ou não em uma universidade. E mais, a escolha da graduação é um processo que se torna delicado e envolve diferentes fatores para cada um:

E até porque eu tinha muito *déficit* do colégio ainda. Da parte de física e química, principalmente, né, que era matérias novas do ensino médio e eu peguei a maior parte lá no modelo. E aí, eu fiquei: *meu Deus, eu preciso estudar, né?* Foi depois que eu comecei a estudar e tal. E, aí, eu fiz, não conseguia passar em medicina, de jeito nenhum. Aí, eu fiquei pensando em fazer enfermagem. Fiz enfermagem, passei na UEFS e foi quando eu realmente descobri que eu queria fazer medicina, Foi quando eu entrei na prática de enfermagem, que eu comecei a ir pro hospital, e eu via os estudantes de medicina, né? Estagiando e eu via o que eu *tava* fazendo. Eu dizia: *não, não é isso aqui que eu quero, eu quero fazer o que eles tão fazendo.* (Estudante 01, ex-estudante de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde).

Eu não sei se você sabe, mas provavelmente, sim. Eu faço licenciatura em biologia. Eu sempre tive vontade de ser professora na verdade. (...) Quando eu entrei no modelo quando eu cheguei no ensino médio, no colégio modelo, eu também tive professores que me incentivaram bastante, professores de biologia. Eu peguei afinidade pela disciplina e juntei isso com a minha vontade

de ser professora e acabei prestando vestibular pra licenciatura em biologia (Estudante 11, licenciatura em Biologia).

Esse processo para mim escolher o curso foi até um pouco mais fácil, porque desde o meu nono ano, oitava série, praticamente eu já sabia que eu queria cursar história, só que era uma coisa assim que era meio complicada, porque o povo sempre bota na mente que professor não ganha bem e tal. Eu sabia, eu queria cursar história, mas não aceitava. E nem minha família, né? Porque o povo sempre tem aquela coisa com curso de humanas e tudo mais (Estudante 21, Licenciatura em História).

Olha, o que me incentivou a fazer o ENEM foi porque eu sempre tive vontade de fazer faculdade, entendeu? Meu sonho era fazer faculdade, me formar, ter um diploma na mão e conseguir um bom trabalho. Tipo, meus pais também sempre me incentivaram a isso. (Estudante 08, Tecnológico de Gestão de Cooperativas).

Alguns discentes relatam que o desejo de fazer faculdade vem pelo incentivo, tanto familiar, quanto de amigos que já ingressaram anteriormente. Através das entrevistas vimos que o incentivo de professores do ensino médio, principalmente da rede pública, também é um fator relevante, no entanto não é algo comum em todas as escolas desse tipo. Além desses, há casos de estudantes que indicam sentir uma vocação por determinadas áreas. Há, também, os que percebem qual o curso que desejam fazer somente após ingressar na universidade, abandonando a matrícula e partindo para novo processo seletivo (ENEM).

Mas, além dos alunos já motivados e decididos, outro aspecto chama atenção. Para muitos deles, o curso escolhido não era o desejado, mas era aquele possível:

No começo eu não, não me via como professora e depois, né? Durante a graduação, eu fui me acostumando mais com essa ideia, depois também dos estágios, do contato ali com campo de trabalho, minha área de trabalho, eu fui me acostumando com a ideia de ser professora. (...) Bom, a nota que eu tirei no ENEM, ela não foi muito alta. Então, não dava pra colocar, pra cursos mais conhecidos. Né? E mais procurados. Então, eu optei pela licenciatura. Por saber que daria pra passar. E a maior dificuldade é que a minha cidade não oferece cursos preparatórios pro ENEM. Então, você precisa estudar sozinha (Estudante 05, Licenciatura em Biologia).

Assim, eu sempre tive na mente de fazer o curso de fisioterapia, eu sempre tive na mente de fazer um curso de, meu Deus, o que mais? Jornalismo, né? Assim tinham alguns cursos, mas assim, de mais reconhecido no mercado, mas na minha mente mesmo eu sempre tive mais em vista que é o curso de jornalismo e fisioterapia. Que é o que eu acho que tinha mais a ver comigo. Só que aqui, próximo a mim, a única faculdade que oferta, ofertava fisioterapia é faculdade particular. Sim, eu poderia tentar o FIES, mas... Assim, como eu tive a oportunidade de passar na pública, eu preferi tá na pública do que eu tá pagando o FIES, ficar com débito e tudo mais. Sendo que eu ia ter a oportunidade de ônibus, de graça, estar em uma faculdade reconhecida, e tudo mais. Eu peguei, abri mão de fisioterapia e eu fiquei assim pensando: *Meu Deus, será que fisioterapia é realmente pra mim?* (Estudante 08, Tecnológico de Gestão de Cooperativas).

Eu não acredito que 100 por cento das pessoas que estão aí no curso de gestão de cooperativas eles optaram por gestão de cooperativas. Pelos relatos que a gente conhece, que a gente conversa. A maioria deles, eles falam que entrou porque foi a nota que deu e acabou gostando e tá cursando e tal. Mas acredito que pela falta de tempo, pela correria dessas pessoas, eles não têm a oportunidade de cursar outros, de ingressar em outros cursos pela falta de tempo para estudar. Aí, acabam optando por gestão de cooperativas ou biologia, que é a noite também, um curso noturno (Estudante 16, Tecnológico em Gestão de Cooperativas).

Nas falas anteriores podemos visualizar como a “causalidade do provável” opera sobre as escolhas. Entre as entrevistas que fizemos, esse foi um elemento muito forte e presente. Mesmo alunos com boa formação escolar e conscientes da carreira que gostariam de seguir sentem-se afligidos por inseguranças e se questionam sobre a compatibilidade de seus sonhos com a sua origem social. Vemos que muitos dos discentes que ingressam na UFRB não estão no curso que desejariam fazer. Para eles, estar matriculado em uma universidade federal, independente do curso, é um fator que pesa na decisão de permanecer ou realizar novo ENEM para tentar o curso desejado.

Muitas vezes a experiência do exame mostra-se como um obstáculo à graduação pretendida. Como é o caso daqueles que esbarram em notas de cortes maiores e não se sentem capazes de alcançar tamanho desempenho. Estes terminam por fazer suas escolhas considerando opções de menores notas. Em outras situações, a autoseleção “elimina” o discente, antes mesmo de concorrer. Como por exemplo, o que nos relata o Estudante 07. Ele desejava cursar Medicina Veterinária, mas, por não se sentir capaz, optou por Agronomia. No entanto, quando o resultado do SISU foi divulgado, ele percebeu que tinha nota suficiente para ingressar em Veterinária e, por medo de não conseguir ser aprovado novamente, não tentou novo processo seletivo e permaneceu em Agronomia.

Santos (2017, p.38) nos diz que o acesso ao ensino superior é apenas uma parte dos desafios que esses jovens precisam enfrentar. Em seguida, eles se deparam com a questão da permanência que, do ponto de vista da autora, é de dois tipos: permanência simbólica, que está relacionada à vivência do ensino superior, permitindo a transformação do indivíduo, a partilha com seus pares e o sentimento de pertencimento ao ambiente universitário; e a permanência material, ligada a questões materiais objetivas que permitem vivenciar a universidade, por exemplo, uma renda que possa garantir alimentação, moradia, transporte, lazer, entre outras coisas.

Assim, quando perguntamos aos discentes quais as dificuldades e desafios durante o curso, eles nos contam que:

A questão dos meus pais aceitarem mesmo, porque teve um tempo que eles não queriam que eu fizesse. Aí eu tive que conversar muito com eles, falar que se não fosse pra esse curso eu não faria outro. Depois que eu já tinha até passado no curso quando *tava* tendo o processo ainda das chamadas, tive que conversar bastante com eles, demorou (Estudante 21, Licenciatura em História).

(...) as escolas públicas muitas vezes não oferecem um preparatório, né? Pra os alunos, pra eles tá enfrentando uma faculdade, entendeu? Pra poder tá entrando numa faculdade, são muito fatores que acabam se materializando, né? Tipo a dificuldade de deslocamento, a classe baixa, e tudo mais, entendeu? (Estudante 08, Tecnológico em Gestão de Cooperativas)

A outra dificuldade que eu também acredito que tem é em questão a prática. Porque a gente só vai ter contato realmente com a nossa área de trabalho no quinto semestre. E o tempo também é muito curto no estágio. Então, não tem como você desenvolver muitas coisas, sabe? Não tem como você trabalhar como aluno (Estudante 05, Licenciatura em Biologia).

E tem a questão também da universidade ser espaço em que você vivencia as desigualdades mesmo. Você consegue vivenciar isso, principalmente aqui no CCS, em que são cursos de saúde geralmente atraem pessoas de classes sociais mais altas. Então, você olha ao redor e se vê sozinho passando por vários perrengues e que pra algumas pessoas a vida não é tão difícil assim, isso é muito desmotivador, isso é uma coisa que lhe deixa, uma coisa que me deixa muito triste, às vezes, né? É uma coisa muito complicada, assim, tem questões relacionadas também ao racismo, que você percebe, né, no tratamento dentro da instituição, de como você é tratado por professores, por funcionários e você vê que algumas pessoas não são nem um pouco, não sofrem nenhum pouco disso, não são tratadas assim. Situações em que você vivencia e que que você olha e vê claramente que é por causa da sua cor, que é claramente por causa da sua origem, que isso não acontece com todo mundo. E é muito chato isso, sei lá. Eu digo que é chato, que é triste, mas não, eu tô sendo modesto com isso. Às vezes o sentimento é de raiva, de revolta, de ódio, de vontade de largar tudo e é um processo que, como ele é diário, como ele vai lhe afetando todo dia, é altamente adoecedor (Estudante 04, Medicina).

O que mais me desafia ali no meu curso é mesmo a questão de se impor. De você se impor na sala, você se impor com professores, com coordenadores, com tudo isso, porque tipo, a minha sala mesmo tendo um grande público de pessoas negras, ainda tem uma grande quantidade de pessoas brancas que acabam a todo momento te silenciando ou tentando, na verdade, te silenciar, te diminuir, te mostrar que você é incapaz ou que você tem alguns tipos de deficiência, de conteúdo, de tudo isso, isso acaba sendo alguns gatilhos na mente e aí você acaba normalmente revivendo aqueles processos de autodestruição, sabe? Esse pra mim é um aspecto negativo assim bem, bem forte. Outro aspecto negativo também, Vinícius, é em relação a apoio psicológico, apoio de amigos que você pode contar, essa formação de uma base forte ali na sala, aí do seu meio de pessoas... Infelizmente na medicina não existe, sabe? Não se tem, pelo menos não é uma característica da minha turma e eu acredito que isso não seja característica de muitas das turmas. (Estudante 03, Medicina).

Portanto, superado a questão do ingresso, o “fazer universidade” apresenta novos obstáculos que impactam de formas diferentes os indivíduos. Muitos comentam sobre a dificuldade de se adaptar aos ritmos de estudo, à duração das aulas ou a se reconhecerem no curso. Outros mencionam o tensionamento existente com a família que não concorda com o curso escolhido. E mais outras situações que vão desde a dificuldade em aprender a se relacionar com a burocracia da universidade à situações de enfrentamento ao racismo e à discriminação.

Outro elemento muito comum na fala dos discentes está ligado à questão material:

Então, os meus desafios têm sido mais ligados a uma questão financeira. Meu pai agricultor, minha mãe dona de casa. Então, tem sido um pouco difícil me manter em Cachoeira, tudo bem que tem bolsas, né? De estudos, pra auxiliar pessoas que não tem condições de se manter lá, mas demora um pouco, né? Pra sair esse edital, pras pessoas se inscreverem. Então, eu não tive ainda muita oportunidade (Estudante 22, Licenciatura em História).

Trabalhar, né? Estar trabalhando durante o meu curso, porque eu tive que pegar poucas matérias também, eu também tive alguns imprevistos nesse decorrer da trajetória, da minha trajetória pessoal, né? (Estudante 09, Bacharelado em Agronomia).

Assim, nos desafios normalmente é porque eu moro na zona rural, hoje eu vou de moto pra universidade a noite, sabe? Chego em casa praticamente onze, onze alguma coisa. E aí, no meio do caminho alguns colegas meus que moram aqui também na comunidade já foram assaltados e tal na pista. Tem essas questões que são dificuldades, às vezes a gente desanima e tal, por causa do perigo. Aquele negócio, tempo de chuva é muito ruim mesmo, você tá saindo daqui da zona rural pra ir pra Universidade na chuva, porque a gente não tem ônibus, não tem acesso a ônibus daqui da cidade, eles não rodam aqui da zona rural pra universidade, no caso eles rodam daqui pra o colégio, pro CETEP que fica ao lado da Universidade. Contudo, é o ônibus ele retorna nove e meia que é a hora que acaba a aula do CETEP e se eu for garantir, se eu for ter esse ônibus com o objetivo de voltar com ele eu acabo perdendo as últimas duas aulas ou então acaba ficando na universidade e aí eu tenho que ir de moto (Estudante 16, Tecnológico em Gestão de Cooperativas).

Eu acho que o maior desafio é o financeiro. A cada vez que o Governo, por exemplo, anuncia um corte, uma redução de gastos e tal, já começa a ter crise de ansiedade, pensar: *velho, como que eu vou me manter aqui? Como que eu vou pagar esse aluguel? Como que eu vou ter dinheiro pra pegar ônibus ou pra comer?* Quando tem congresso e aí os amigos, os colegas de turma, várias pessoas, de projetos de extensão vão. E, aí, eu sou uma das pessoas que não comparecem a esse tipo de evento, porque vai ter gasto, mesmo que a universidade ofereça ônibus, eu não vou ter dinheiro pra estar no lugar, se oferece alojamento, não vou ter dinheiro extra pra alimentação. Sempre nessas viagens acabam tendo o passeio turístico do lugar e, aí, não vai dar pra pegar um *Uber*, pra comer num lugar diferente, pra ir pruma festinha. Então, eu já risco, não vou pra esses cantos pra passar vontade. E, aí, essas coisas são dolorosas. Eu aprendi a lidar com isso com o decorrer do tempo, mas eram coisas que me marcavam muito (Estudante 10, Medicina).

Não existem uma hierarquia de importância sobre qual elemento é mais importante, se a permanência simbólica ou a material. Ambas se apresentam cotidianamente como desafios que fazem com que os próprios indivíduos questionem sua continuidade na universidade. Para muitos, esses desafios se acumulam a um ponto que eles precisam desistir do curso que escolheram, sem, ao menos, terem a perspectiva de retornar.

Só que assim, o que aconteceu? [o porquê desistiu] A situação na época era a seguinte, foi um momento na UFRB que o curso de medicina *tava* assim passando por, situação que não *tava* tendo estágio, os professores super desanimados, a gente *tava* tendo várias aulas que os professores chegavam e desabafavam assim, dizendo que não estavam vendo muito futuro no curso, que *tava* muito difícil, que as coisas não *tavam* sendo liberadas, não tinha laboratório, não tinha isso, não tinha aquilo. Sabe aquela pressão de quando você tá em um lugar e todo mundo em volta tá lhe falando que aquele negócio não tá dando certo? Tipo, *tava* meio que nessa situação. (...) E tipo, a maioria já tinha ido pra faculdade particular também, entendeu? Todo mundo era assim: *Se eu arranjar qualquer coisa, eu vou sair daqui!* Porque *tava* numa situação que *tava* tudo desorganizado, *tava* tudo, você olhava assim, você não via perspectiva, as turmas não andavam, até hoje, né? Você vê que a primeira turma de medicina da UFRB formou agora, demorou anos e anos (Estudante 01, ex-estudante do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde).

Eu já, já conhecia a pessoa que trabalhava e tinha família pra sustentar e largou o emprego pra vir estudar e começou com muita dificuldade e chegou no meio, teve que desistir, teve que ir embora, porque não suportou as dificuldades. E é muito difícil, muito complicado porque é uma perda de tempo, uma perda de vida, um sonho interrompido. E pra mim que vivo com todas essas dificuldades que eu falei aqui, com todos esses problemas, fica sempre aquela coisa na cabeça. *Porra, será que eu vou ser o próximo? Será que isso vai acontecer comigo?* Você meio que se enfraquece, sempre que vê alguém caindo do seu lado, é foda (Estudante 04, Medicina).

Os motivos que levam uma pessoa a solicitar o desligamento do curso são bem variados, tais como, a não identificação com o curso, por não se adaptar à cidade, pela distância da família, entre outros. Mas, com bastante recorrência, as falas dos entrevistados apontam para amigos que desistiram pela questão da permanência material. Estar na universidade apenas estudando, dependendo do dinheiro que a família manda ou da condição de conseguir uma bolsa não oferece nenhum tipo de segurança, seja alimentar, de moradia, ou de transporte. Isso torna insustentável a manutenção na universidade, quando, pela idade, o indivíduo acredita que já deveria estar trabalhando e ajudando com as despesas familiares.

Por isso, muitos deles desenvolvem estratégias de ajuda mútua:

Tenho um colega meu, de infância mesmo, que faz o mesmo curso que eu, entrou no mesmo semestre que eu e isso me ajudou bastante pra permanecer na universidade (Estudante 16, Tecnológico em Gestão de Cooperativas).

Teve até uma conversa com um amigo meu, logo quando eu entrei pra fazer o curso lá. (...) ele, a família dele, no caso, também de São Paulo. E ele não *tava* trabalhando, então, não tinha como se manter em Cachoeira, porque ele era de Cruz das Almas, né? E aí era bem complicado, ele queria fazer Serviço Social lá. E, aí, a gente teve uma conversa bem sucinta mesmo, ele explicando que queria estudar, mas que não tinha como. E aí, a gente fez até uma proposta pra ele, sobre ele querer ficar na casa, que ele poderia ficar, se ele queria realizar o sonho dele, que mesmo assim não teria problema de ele não pagar aluguel, essas coisas, sabe? (Estudante 06, Licenciatura em História).

Quando a gente passou do bacharelado, a gente entrou com uma turma, por exemplo, cento e vinte pessoas e aí todo mundo fez esse curso junto, os três primeiros anos. (...) Seriam trinta pessoas pra quatro cursos diferentes, nutrição, psicologia, enfermagem, medicina. Então só trinta entrariam em medicina. Só que os cento e vinte que entraram no bacharelado queriam medicina. Então a gente viveu três anos num processo seletivo de vestibular praticamente pautando essas trinta vagas por último. Eu entrei nessas trinta vagas iniciais. (...) Quando a gente agarra uma oportunidade e a gente luta mesmo, as notas dos cotistas eram maior do que as notas da galera de ampla concorrência. E, aí, como a gente viu que entraria quinze pessoas, cotista e quinze pessoas de ampla concorrência, os cotistas com maiores notas jogaram, se mudaram pra ampla concorrência e aí subiu mais cotistas pra esses quinze, sabe? Então, entrou mais do que quinze, entrou uns vinte ou mais, né? Vinte pessoas de cotas e só dez de ampla porque a gente se organizou e colocou mais cotistas do que permitiu ampla concorrência entrar. E, aí, depois eles judicializaram e entraram em outras turmas, mas teve todo esse esquema pra tentar garantir um pouco de acesso a quem normalmente não tem acesso (Estudante 10, Medicina).

Notamos que muitos deles desenvolvem redes de solidariedade e se ajudam mutuamente. As estratégias para continuidade através dessas redes se manifestam de várias formas, o apoio de um amigo, uma carona, um lugar para morar, alguém com quem estudar. Ou, até mesmo estratégias mais elaboradas, tais como, desistir de concorrer como cotista no processo de segundo ciclo, permitindo que outros estudantes, em condições similares, alcancem o curso almejado.

Além disso:

Para grande parte dos estudantes, o ingresso no ensino superior é marcado pelo estranhamento, pois trata-se de um mundo distante e distinto do seu (lembremos que muitos são os primeiros da família a ingressar na universidade). Esses jovens “estrangeiros” ou outsiders, em geral vindos de um universo marcado pela escassez material e cultural, experimentam uma sensação de não pertencimento ao espaço acadêmico, para o que muito contribuem os tratamentos indiferentes, discriminatórios ou mesmo estigmatizantes dos colegas de turma, às vezes sob forma de olhares e comentários e, outras vezes, recusando a participação nos trabalhos de grupo, o que os deixam humilhados, ressentidos ou com um profundo sentimento de inferioridade (SANTOS, 2017, p.43).

Por isso, considerando o que nos disse Santos, essas estratégias desenvolvidas, as redes de apoio montadas, tornam-se fundamentais para

continuidade no curso. Principalmente, porque a universidade é um ambiente estranho, desconhecido para muitos desses alunos, primeiros de suas famílias a ingressarem nesse nível de ensino. Podemos inferir, então, que a universidade é um espaço de conflito e de tensionamentos. Citando Santos, mais uma vez (2017, p.47-48), a autora nos diz que as tensões sociais e raciais estão mais visíveis, visto que o número de estudantes negros e/ou pobres que têm acessado a universidade é maior hoje do que a poucos anos atrás. Segundo a autora:

A presença de graduandos pretos, pobres e, em sua maioria, sem tradição universitária tem sido alvo de conflitos, pois, para a elite que sempre ocupou estes espaços, os “cotistas” têm entrado pelas “janelas” e causado a queda da qualidade do curso, a despeito de todas as pesquisas mostrarem que o desempenho entre cotistas e não cotistas tem sido igual para ambos os grupos, quando não superior para o primeiro (SANTOS, 2017, p.47-48).

Assim, quando perguntamos sobre distinções ou desigualdades sociais dentro da UFRB:

Cinema, publicidade e propaganda e artes visuais ela tem um público já descrito, né? A galera fala bastante que é o curso dos brancos. E é uma coisa que a gente relata bastante que é difícil você ver um negro dentro daquele espaço e aí fica muitos questionamentos, sabe? Não só por isso, mas também é a maioria dos nossos professores, sabe? (Estudante 06, Licenciatura em História).

Então, há essa diferença, num dizer, entre o curso, entre o público, botar assim entre aspas: “entre o público de cada curso dos *campi*, são públicos diferentes”. (...) mesmo na minha própria turma, a gente percebia essa diferença, entre as pessoas que estavam ali na turma, na mesma sala, na mesma turma. Tinham pessoas que estavam ali porque simplesmente queriam sair de casa, da casa dos pais, pra morar fora, vamos dizer assim, né? Então, *tavam* usando a universidade ali como uma válvula de conhecer o mundo, sair de casa e tudo. E outros estavam ali por seu sonho, por querer mudar, fazendo curso superior pra mudar a vida, porque muitos vieram de zona rural, e uma família bem humilde, de agricultura familiar e tudo. Entrava no curso pra mudar o padrão da família, entendeu? *Tava* fazendo uma revolução na família deles (Estudante 07, Bacharelado em Agronomia).

Ó, eu fiz o curso de engenharia sanitária ambiental, talvez por ser uma área voltada mais pro lado ambiental, a proporção de mulher é muito maior do que de homem. (...) A questão social, nível social, na minha turma, pouquíssimas pessoas eram de baixa renda. Eram pessoas que tinham uma condição financeira boa, muitos tinham carro, muitos moravam em bons lugares, famílias estruturadas. Então, a proporção de pessoas de baixa renda era pouquíssima, uma, duas, máximo três.

Entrevistador: *O perfil dos alunos tem haver com o curso?*

Eu acho assim, pelo menos era algo que eu observava. Por exemplo, a medicina veterinária, o pessoal tem poder aquisitivo, se vestem muito bem, todos com, a maioria dos alunos com carro, sabe? A forma, o comportamento, você vê as características físicas, são meninas brancas, homens brancos, a maioria de cabelo liso. Então, acho que o perfil do aluno define sim o curso

ou o curso define o perfil do aluno (Estudante 17, Engenharia Sanitária e Ambiental).

Óbvio que existe, nenhum filhinho de papai, classe média, vai querer vir pra Amargosa fazer um curso de licenciatura, né? Normalmente o branco, que estudou a vida toda em escola particular, quer o quê? Ir pra Santo Antônio, fazer uma medicina, fazer uma enfermagem, uma nutrição, né? Então, tem todo esse estereótipo, né? Que acaba se vendo e você percebe. Os *campi* com mais concentração de pessoas pretas, é o quê? É o centro de licenciatura aqui em Amargosa e o CAHL, né? Então, em Santo Antônio é uma realidade diferente, porque são cursos considerados cursos de elite, né? São cursos de saúde. Então, assim, você vê muita, muito branco, muita gente branca no CCS. Então, assim, é uma, é uma diferença, é um contraste muito grande, é uma realidade, assim, bem contrastante, é visível essa diferença (Estudante 13, Licenciatura em Letras).

Cabe mencionar que a maior parte das falas que evidenciamos aqui são de pessoas que fazem parte desses grupos que historicamente foram excluídos do ensino superior. Para eles, essas (in)diferenças e desigualdades não passam despercebidas. Eles conseguem identificar alguns padrões de elitização, mesmo em centros diferentes, sejam as vestimentas, as condições econômicas, ou o motivo pelo qual se faz um curso de ensino superior. As marcas de distinção tornam-se evidentes para eles.

Para alguns, esses conflitos transcendem o discurso, o espaço do convívio social e se materializam em situações que eles classificam como fraudes ou entendem que são processos que intensificam as desigualdades. Por exemplo:

Uma coisa que me incomoda desde que eu entrei na UFRB, é justamente essa questão das cotas, que eu vejo muita gente, né? Que o resto do, como é que fala, da vida dela, ela sempre foi branca, né? Mas foi entrar dentro da UFRB, ela se tornou negra, ela se autodeclarou negra. Então, assim, eu conheço pessoas aqui que são brancas, transparentes, entraram aqui no CFP por cota. Conheço gente que teve o processo indeferido, entrou com um processo contra a UFRB e conseguiu ganhar da UFRB e conseguir manter sua vaga (Estudante 13, Licenciatura em Letras).

Agora quanto a brancos fraudando cotas, tem muita, muita história de brancos aqui que fraudam cotas e é muito preocupante. Inclusive, tem se discutido, há um tempo, desde que eu entrei na universidade, cotas regionais, né? Privilegiar as pessoas que são daqui, que são desse território e eu super concordo com isso, porque, realmente, o sotaque acho que do CCS, no curso de medicina, acho que já é “minerês”, assim. E pensando na situação econômica, não sei, quanto a região, na minha sala só eu e mais uma colega somos de São Paulo. Tem uma menina, uma colega também de Piauí, tem um colega do Rio de Janeiro, mas a maioria é daqui, de Salvador. Fica entre Salvador e distribuído pela Bahia, como um todo, né? Sertão e Recôncavo, Feira de Santana, ainda assim é bem, muito, muito interior tá bem interiorizado. E aí, só que assim, pensando em classe social, é filho de empresário, é filho de prefeito, é uma galera classe média, classe média alta, também. Ainda assim, daqui, da Bahia do interior, mas ainda filhos de comerciantes, ainda com o poder aquisitivo alto, né? Que já é assim, ó, vai ser pra medicina (Estudante 10, Medicina).

Esse é um ponto importantíssimo, de ser dito, porque ainda que com sistema de reservas de vagas, o curso de medicina ainda é branco. Eu tenho cotas específicas pra população negra e ainda assim, eu tenho um, o que a gente chama de uma “afroconveniência” de algumas pessoas não negras se declarando. E como o processo ainda é declaratório, mesmo com a instalação da COPARC, né? Da bancada de cotas, para aferição mesmo dessas cotas, ainda tem descaradamente esse comportamento. (...) O processo, por exemplo, quando a gente tinha uma entrada pra Medicina, via BIS, em que a nota de corte, né? Uma coisa tá ligada na outra, você tem uma educação no Brasil que difere entre particular e pública. A gente sabe quais são os grupos étnicos que estão em cada lado aí dessas questões, sabem suas grandes exceções. E ao tirar a entrada do BIS, né, pra colocar já a vaga de medicina agora diretamente do SISU, isso já muda totalmente o número de corte, né? O valor de corte lá, de por mudar, isso dificulta a entrada por exemplo de pessoas do território, de pessoas aqui das redondezas, da região metropolitana e nós temos um padrão muito mais sulista, né? A gente tem uma quantidade de gente do sudeste abrupta, entrando na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, uma universidade do interior da Bahia, sobretudo, no curso de medicina e pessoas brancas, né? (Estudante 02, Medicina).

Até o primeiro semestre de 2015, a UFRB só disponibilizava no SISU vagas para o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Os egressos desse curso concorriam, entre si, a vagas nos cursos de terminalidades (Enfermagem, Medicina, Nutrição e Psicologia). Porém, devido aos conflitos e ao número de processos judiciais sobre a seleção de segundo ciclo, a universidade passou a ofertar as vagas das terminalidades diretamente no SISU. Os discentes, a partir do semestre 2015.2, ingressam na UFRB, matriculam-se no BIS, mas com as terminalidades já aprovadas, sem novas seleções. Sob a ótica dos discentes, essa mudança na disponibilização de vagas é um dos motivos que contribuiu para aumentar as desigualdades dentro do centro, principalmente no curso de Medicina, visto que isso provocou o aumento da concorrência, a nível nacional, dificultando a entrada de pessoas do próprio recôncavo.

Além disso, esses alunos também apontam para um “embranquecimento”, principalmente do CCS. O processo de identificação por cor/raça é baseado na autodeclaração. No ato de matrícula, os discentes que solicitam inscrição através da reserva por cotas raciais devem se apresentar ao Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas – COPARC, essa é uma instância, composta por professores, servidores e alunos, que verifica se os candidatos fazem jus à vaga e ao ingresso através da reserva. Ocorre que o grande número de candidatos que se autodeclaram como pardos e a subjetividade do processo de verificação faz com que os resultados da comissão nem sempre sejam compreendidos

da mesma forma pela comunidade acadêmica. E mais, algumas vezes os discentes denunciam aquilo que eles chamam de “afroconveniência”, indivíduos que socialmente nunca se declararam como pretos ou pardos, mas o fazem no ato do processo seletivo, na tentativa de conseguir usufruir dos benefícios da reserva de vagas.

É a todo esse contexto que estudantes negros e/ou pobres precisam se adaptar e resistir para estudar, se formar e buscar um emprego de nível superior, com a esperança de “revolucionar” suas famílias, como nos fala um dos relatos anteriores. Entretanto, quando perguntamos a eles se o curso que faziam correspondia a uma profissão de prestígio social, vimos que as respostas não foram iguais. Há aqueles que acreditam positivamente:

É sim, sem dúvida, eu acho o entendimento do *status quo* dado à medicina na sociedade brasileira, em especial, ele te traz vantagens. É desafiador fazer medicina? É difícil fazer medicina? É. Mas uma vez você médico, formado dando seus plantões. O retorno financeiro que você tem, o *status quo* que você encontra na sociedade... (...) Mas, em termos gerais, ser médico na sociedade brasileira ainda é um lugar de prestígio, ainda é um lugar de privilégio. Os acessos dados, o salário disposto, as garantias de uma profissão médica, ainda são superiores a outras, por “N’s” questões. (...) A palavra do médico na sociedade brasileira conta muito, a gente tá em pandemia agora, todo mundo quer ouvir quem falar? O médico. (...). Mas ainda no tecido social, a gente ainda tem a medicina nesse lugar, né, de que ela fala a verdade, de que ela sabe sobre tudo. E isso a gente já provou que não, que esse *rolê* de que médico sabe tudo é coisa é coisa de *Grey’s Anatomy*, né? Coisa de série de televisão. A gente tá vendo isso também na pandemia, mas o *status quo* de um médico e de uma médica no contexto do Brasil ainda é muito privilegiado e de outra ordem (Estudante 02, Medicina).

Na minha visão é valorizada socialmente. E é uma boa profissão porque você pode trabalhar em diversos meios, você pode trabalhar numa clínica veterinária, pode abrir um consultório seu, pode trabalhar fazendo concursos de diversos lugares onde eu preciso cuidar de animais. Tem vigilância sanitária também, que isso pode ser composto de prefeitura, de supermercado, essas coisas. Então, acho que sim (Estudante 15, Medicina Veterinária).

Existe o grupo de discentes que acredita que o título associado à profissão carrega certo prestígio consigo, mas que o exercício da ocupação, ao contrário, é mal remunerado e pouco reconhecido:

É meio complexo responder essa pergunta, porque, assim, quando, enquanto eu estava na universidade, eu tinha essa visão de que era uma profissão socialmente valorizada, de prestígio, porque é uma profissão do futuro, né? As empresas precisam ter um engenheiro sanitarista, um engenheiro ambiental. Mas depois que eu saí da universidade, a realidade não me pareceu dessa forma, entendeu? Poucos empregos, né? É uma área escassa de oportunidade. E fora que o salário é pequeno, também, pro engenheiro sanitarista (Estudante 17, Engenharia Sanitária e Ambiental).

Em relação à ser socialmente prestigiada, pode até ser quando você forma e ter um nome engenheiro agrônomo, né? Pode até ser assim um *status* por conta do “engenheiro”. Mas em relação a valorizada, está longe disso. Você forma e não acha emprego na área. Quando acha, ganhando bem pouco, então não tem nada de valorização nisso. Não acha emprego, depois o problema quando acha, recebe um salário de técnico ou até menos do que o técnico do que o piso técnico, né? É bem desvalorizado mesmo (Estudante 07, Bacharelado em Agronomia).

Temos também o grupo dos discentes que reconhecem que o curso escolhido, apesar do importante papel exercido socialmente, é mal reconhecido e sem prestígio:

Com certeza não. Quando você me fala isso, eu só consigo me recordar de uma lembrança que eu tive na escola no ensino médio, onde meu professor de literatura perguntava pra classe quem dali queria ser professor, só eu levantei minha mão, e todos os meus colegas olhavam pra mim e riam. E essa é uma lembrança que nunca vai sair da minha cabeça. Até os meus alunos, mesmo quando eu pergunto, nenhum deles tem interesse em ser professor. (...) Acho que as pessoas costumam se esquecer da importância de um professor, pelo desgaste do trabalho, as pessoas acabam desvalorizando a profissão. Sem contar na questão cultural, né? Do nosso país, onde a educação não é valorizada. Logo, conseqüentemente, o professor não tem valor (Estudante 11, Licenciatura em Biologia).

Ninguém vê licenciatura como um curso de prestígio, tanto que quando eu saí de Jequié, minha mãe foi muito criticada: *como é que você vai mandar ele pra estudar fora pra fazer licenciatura, pra cursar letras*. Então assim, as pessoas ainda veem o professor dessa forma, né? (Estudante 13, Licenciatura em Letras).

Não, não é valorizada. (...) Aqui mesmo na minha cidade, a maioria das pessoas que conheço, não sabe nem o que é cooperativa, fica assim: *ai, esse curso é o que? E dá dinheiro?* Tudo do povo é: *dá dinheiro?* E daí, isso é desmotivador pra gente que é estudante, muita desmotivador. É isso, a gente ainda está enfrentando o mercado de trabalho, entendeu? A oportunidade surge e outras não surgem. Então, é meio complicado. Eu mesmo, eu já pensei em desistir várias vezes, falando: *Meu Deus, tô fazendo esse curso, não tem nome*. E tipo, uma pressão social também, em questão de parentes que falam: *Ah, por que você não fez advocacia? Por que você não fez outros cursos?* E tudo mais, entendeu? Pra dizer assim: *nossa, tem um doutor na família, tenho isso, tem aquilo*. Aí, eles querem tipo assim, nome, mas o que vale mesmo pra mim é o conhecimento (Estudante 08, Tecnológico de Gestão de Cooperativas).

Quando fazemos a leitura de estudos de mobilidade social, é muito comum ver profissões de ensino superior reunidas em um mesmo grupo, normalmente o de maior valor social, devido à quantidade de estudo e a renda média associada. Certo que os autores fazem suas ressalvas metodológicas e indicam que dentro de um mesmo grupo pode existir grande diversidade. Queremos dizer com isso o quão interessante é notar que, apesar de estarmos falando apenas de cursos de ensino superior e suas respectivas profissões, nem todos os discentes associam à graduação que fazem, projetando para as respectivas e possíveis ocupações, um alto valor de prestígio.

As falas não são consensuais, mas a “valorização” aparece principalmente associada à oportunidade de emprego e ao valor dos rendimentos. É mais comum que estudantes ligados a licenciaturas e a cursos tecnológicos reconheçam a importância social da ocupação, mas percebam um “baixo prestígio” associado, principalmente devido ao baixo reconhecimento e à baixa remuneração.

Outros alunos, como por exemplo de Bacharelado em Agronomia e de Engenharia Sanitária e Ambiental, percebem que o título que sua formação carrega, “engenheiro”, é um elemento de distinção, que carrega consigo um prestígio associado e promove o sujeito a uma condição social de superioridade. Porém, esse prestígio não se reflete em oportunidade de emprego e nem em remunerações equivalentes a outras engenharias. Logo, se pudéssemos resumir, diríamos o seguinte: existe um baixo reconhecimento para um título de alto valor.

Já discentes de Medicina Veterinária e Medicina entendem que as ocupações relacionadas às suas formações possuem alto prestígio e, portanto, alto valor social. Não apenas com relação à remuneração recebida, mas, também, por sua posição superior a outras profissões relacionadas, além do papel que o profissional tem e a importância que sua opinião recebe socialmente.

Também perguntamos aos discentes o que havia mudado em suas vidas, após ingressar na universidade e quais suas expectativas para o futuro:

Meu principal sonho depois de formado, primeiro sonho, primeiro, eu quero que minha *vó* *teja* viva até lá pra ver essa realização, uma coisa que eu digo bastante. Quero que minha mãe também *teja* com saúde pra poder ver o filho dela formado. Isso já é uma grande realização pra mim (Estudante 06, Licenciatura em História).

Eu tenho um certo prestígio social, pelos mais velhos, né? Porque eles consideram importante ter feito uma universidade pública e ser mulher e ter feito engenharia. Mas no meio profissional não tenho, porque adquiri pouca prática, a instituição não disponibiliza de práticas, né? Nem a cidade favorece pra isso, estágios muito menos. Não consegui emprego na área, concursos iam agora, mas aí, devido a situação que a gente tá vivendo de pandemia, né? Não tem concurso à vista. Eu tenho muitos amigos que não estão trabalhando na área e que mudaram de perspectivas e mudaram de curso e é isso que eu fiz. Eu estou fazendo um curso técnico em tecnologia da informação. Para quem sabe, no futuro eu consegui agregar minha área de formação com meu curso técnico (Estudante 17, Engenharia Sanitária e Ambiental).

Ah, mudou muita coisa, bastante coisa. Acho que eu fiz muitos amigos, aqueles amigos que eu quase não tinha no ensino médio, por causa da homofobia. Eu acho que aqui tirei todo o atraso, compensei tudo, fiz muitas amizades, conheci muita gente boa é um lugar que, inclusive, eu aprendi a me aceitar, aceitar minha orientação sexual, aceitar minha aparência, meus traços físicos. É um lugar onde eu, onde eu pude ter acesso a leituras, a conhecimentos muito empoderadores e é um lugar em que eu tô estudando

o que eu gosto, que eu tô fazendo o que eu gosto, né? Eu sou pesquisador na área de virologia e quando eu tô no laboratório trabalhando, eu me sinto Deus, sabe? Eu tenho o maior orgulho de falar que eu sei isolar o DNA de um vírus e que eu faço isso quase toda semana. Nossa mudou muita coisa pro bem. Existem vários perrengues, várias coisas ruins que acontecem, vários percalços no meio do caminho, mas a UFRB me acrescentou muito, muito mesmo (Estudante 04, Medicina).

Apesar de não ter atuado ainda profissionalmente na minha profissão e enfim, né? Eu acho que a graduação ela foi importante pra mim. É importante porque trouxe pra mim o ensino superior, que infelizmente no mercado de trabalho você precisa tá sempre expandindo, né? A sua trajetória, posso dizer, acadêmica, sua trajetória profissional. Então nesse sentido é bom, é importante, né? Você ter hoje uma graduação, ter um ensino superior e principalmente se isso estiver ali próximo a você. Então, eu acho que é uma oportunidade que ninguém pode desperdiçar, entendeu? Então, se você encontrar a oportunidade pra fazer, é interessante que faça, né? (Estudante 12, Serviço Social).

O que os depoimentos nos contam é que, apesar dos desafios e das dificuldades, ingressar na universidade é a realização de um sonho, uma oportunidade muitas vezes diferente de tudo aquilo que a família conheceu. Graduar-se em um curso de ensino superior permite o acesso a oportunidades educacionais e profissionais que, antes, pareciam não só inacessíveis, como de uma realidade distante. As expectativas para o futuro variam, mas a maioria almeja empregos na área e, quando não é possível, buscam novas formações ou cursos complementares.

A entrevista com os discentes se mostrou uma ferramenta interessante para esta pesquisa. Através desta etapa qualitativa conhecemos um pouco as preocupações e as percepções dos discentes sobre as desigualdades na universidade. Eles nos ajudam a refletir sobre os próprios resultados encontrados nos dados, bem como, através delas, foi possível perceber problemas e situações específicas da UFRB. Como, por exemplo, o possível embranquecimento dos cursos, mas, principalmente, os desafios que se instauram para comissões de aferição de cotas raciais.

Além das dificuldades relativas ao ingresso, os desafios para a adaptação em uma universidade, que se apresenta como um ambiente desconhecido e hostil, variam desde a dificuldade de adequação ao ritmo de estudos e as burocracias internas, até mesmo às dificuldades financeiras e seus efeitos, inerentes, de insegurança, principalmente, de moradia, de transporte, de lazer e alimentar. Somado a isso, violências discriminatórias sofridas ao longo de suas trajetórias tornam o caminho para a graduação mais difícil para esses indivíduos. Podemos, inclusive, inferir que as dificuldades materiais e simbólicas, que impactam na permanência dos discentes, se

constituem como uma nova barreira para que esses grupos, outrora excluídos, consigam atingir a formação de nível superior.

Por isso, para se manter estudando, no curso desejado ou naquele que foi possível, muitos discentes se valem de apoio afetivo e financeiro de familiares e amigos, com quem constroem uma rede de apoio mútuo. Graduar-se em um curso de ensino superior, mesmo que para uma futura ocupação de pouco prestígio pode representar a realização de um sonho ou uma “revolução” familiar.

04 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história existiram muitas formas diferentes de hierarquização social. Podemos dizer que, para muitas sociedades, principalmente no mundo ocidental, a educação tem funcionado como um elemento que interfere e constrói padrões que ajudam a estratificar os indivíduos. Mesmo no Ocidente as formas como se desenvolveram a educação e o ensino superior não foram idênticas, foram vários os modelos que ajudaram a construir a ideia que fazemos hoje do que é a Universidade. Mas, de uma forma geral, podemos afirmar sim, que as universidades ocidentais são estruturas de poder e dominação. Desde as suas origens, esse tipo de instituição esteve voltada para atender e preparar indivíduos de grupos elitistas. A forma como ela se difunde pela Europa e como chega à América atesta esse argumento.

O Brasil, por sua vez, herda tanto os valores e as formas de produção de conhecimento europeus quanto a organização e controle do período colonial. É pautada na mentalidade oligárquica e escravocrata que as elites brasileiras, em conjunto com o Rei e, posteriormente, com o Imperador, atuam no sentido de restringir a criação e difusão de universidades no Brasil. Norteia essa mentalidade o patrimonialismo e o “bacharelismo credencialista”, concepções que explicam os esforços desses grupos em busca de estratégias de “fechamento social”, de escassez dos títulos para monopólio dos privilégios e das oportunidades auferidas.

Essa é a mesma sociedade que importa o discurso do mérito, mas segrega e discrimina por raça, classe, sexo, gênero e quaisquer outras formas que ameçassem o *status* e o prestígio de grupos elitistas. Até esse momento, a escolarização básica para grupos populares compunha, não só, um grande obstáculo rumo ao ensino superior, mas ela mesma era um bem escasso para essa população.

A virada republicana no Brasil não apresenta condições muito melhores. Desde o surgimento da primeira universidade no Brasil, a principal política para criação dessas instituições foi a aglutinação de duas ou mais faculdades isoladas. Sua expansão e seu número de vagas eram muito aquém do mínimo ideal para a população brasileira. Avançando um pouco no tempo, as políticas dos governos populistas incluem em sua pauta a expansão da educação básica e a criação de mais escolas. O aumento de egressos do ensino médio passa a demandar maiores

quantidades de vagas de ensino superior. Entretanto, as maiores expansões desse nível só começam durante o período da ditadura militar, principalmente, através das privatizações indiretas (autorização de criação de faculdades particulares).

Os vestibulares não são novidades desse período, mas devido aos diferentes tipos de formação no segundo grau, dos diferentes tipos de escola (algumas dedicadas à formação profissional e outras à continuação dos estudos acadêmicos) e, somado a isso, o número limitado e pequeno de vagas em universidades públicas, esses exames somam-se como um forte obstáculo no acesso às universidades.

O começo do século XXI marca uma mudança na agenda educacional no Brasil. As políticas de expansão e interiorização das universidades públicas promovem o surgimento de novas instituições em regiões e para populações que, historicamente, não tinham essa tradição escolar. A UFRB é fruto desse contexto e dessas políticas. Além disso, a aplicação das políticas afirmativas, em especial a reserva de vagas por cotas, provoca uma ruptura nesse sistema de dominação e reprodução que marcava o ensino superior brasileiro.

Também nesse período, mas em paralelo, o Exame Nacional de Ensino Médio começa a despontar como um dos principais processos seletivos. Entendemos que sua aplicação pode garantir maior acessibilidade aos discentes, visto que como certame de caráter nacional, pode ser realizado na cidade de origem do discente ou em local próximo, poupando tempo e recursos que podem ser escassos. No entanto, sua aplicação, por si só, não garante a democratização do processo.

Em nossa análise sobre os dados do ENEM, tomamos como referência candidatos entre 18 e 24 anos. Em seguida, calculamos uma nova variável composta pela média aritmética de todas as provas do certame. De posse dessa “média final” fizemos a correlação com outras variáveis como classe, raça, sexo e tipo de escola. Percebemos que a maior parte dos candidatos inscritos são: mulheres, negras (pretas e pardas), de grupos sociais mais populares, egressas de escolas públicas, filhas de mães com baixa escolaridade ou, mais comumente, até o ensino médio e de pais em profissões de baixo prestígio e remuneração. Apesar disso, os melhores desempenhos são de grupos, praticamente, opostos: homens, brancos, egressos de escolas particulares, filhos de mães com nível superior, de pais em profissões de maior remuneração e de grupos sociais mais elevados. Portanto, a aparente igualdade do processo seletivo continua dissimulando desigualdades sociais.

Após o resultado do ENEM, os discentes se inscrevem no SISU, onde disputam as vagas ofertadas pelas universidades com outros candidatos. Obedecendo o que determina a lei 12.711/2012, metade das vagas das universidades públicas são reservadas para discentes negros, indígenas, indivíduos em vulnerabilidade socioeconômica e originários de escolas públicas. Através dos dados do Censo do Ensino Superior conseguimos visualizar como se dá o atual resultado desse processo de ocupação dessas vagas. Além disso, os dados do Censo também nos ajudam a descrever o perfil da população matriculada nas universidades públicas.

Nossa leitura se concentrou no perfil dos alunos que compõem a UFRB. No entanto, tomamos como parâmetro a média dos dados feita com base nas informações das universidades públicas da Bahia. Em geral, os discentes da UFRB são compostos em sua maioria por mulheres, cerca de 60%, negras (85%) e, principalmente, originárias de escola pública. Um dos motivos que explicam esse perfil é que a Federal do Recôncavo é uma das universidades que mais ocupa suas vagas destinadas à reserva por cotas, com números consideravelmente superiores à média da Bahia.

Quando analisamos sua distribuição por prestígio dos cursos, em números absolutos as mulheres e negros são maioria em quase todos os grupos. Entretanto, analisando em termos relativos, negros se concentram mais em cursos de baixo prestígio, ao passo que brancos se concentram, proporcionalmente mais em cursos de médio e alto prestígio.

Fazendo essa análise sob a perspectiva de sexo, mulheres são maioria nos grupos de baixo prestígio. Homens são maioria, em termos relativos e absolutos, em grupos de médio prestígio, aquele composto pelos bacharelados interdisciplinares e que servem também de acesso para cursos de alto prestígio, principalmente as engenharias. Esse fato concorre para explicar a inversão que acontece nos cursos de alto prestígio, as mulheres são, até o ano de 2017, maioria nesse grupo, porém, apresentam, durante a série, uma curva descendente. Os homens vivem movimento contrário, a ponto que em 2018, proporcionalmente, eles são maioria em cursos dessa natureza.

Convém ressaltarmos que é possível perceber o impacto da ausência de dados relativos à cor/raça que atingia as universidades, principalmente, ao analisar os gráficos de formandos. Como consideramos apenas os registros com informações válidas, o gráfico sobre os alunos formandos que toma como variável cor/raça

apresenta uma menor distância entre discentes originários das escolas da rede pública e privada. Apesar da UFRB ter aumentado o controle sobre esse tipo de informação, os efeitos dessa correção devem se tornar mais visíveis somente nos relatórios dos anos seguintes. No entanto, os dados sobre sexo, são mais regulares, portanto, mais “confiáveis”. Assim, em relação ao perfil dos formandos, percebemos que enquanto a média da Bahia forma, majoritariamente negros e negras da escola pública, a UFRB apresenta um movimento diferente. A partir de 2016 a maior parte de seus formandos é originário de escola particular.

Com relação ao número de desistentes a relação é oposta. O maior número de pedidos ou processos de cancelamento estão ligados a discentes negros, egressos de escola pública, mas, principalmente mulheres. Proporcionalmente falando, a UFRB apresenta altas taxas de evasão, que chegam a representar, variando de acordo com o ano, duas a três vezes mais que o número de egressos. Em resumo, os discentes nessa universidade desistem mais que o número médio da Bahia e formam menos.

Nesse sentido, as entrevistas realizadas com os discentes assumem importância significativa no desenvolvimento deste trabalho. Através dessa ferramenta, que compôs nossa etapa qualitativa, pudemos perceber algumas perspectivas e concepções que os discentes fazem desta UFRB. Além disso, seu caráter interativo pôde nos proporcionar, inclusive, que aprofundássemos as discussões levantadas pela análise quantitativa. Todas as entrevistas, com exceção da primeira, aconteceram por meio de aplicativos de mídia social *whatsapp* ou *telegram*. Nosso roteiro de perguntas, inicialmente pensado como um questionário semiestruturado, foi adaptado para ser aplicado através desses meios. E nossa amostragem e prospecção de voluntários aconteceu através da técnica de bola de neve – *snow ball*.

Os relatos dos discentes entrevistados nos ajudam a perceber que, para muitos deles, a Universidade parecia um sonho distante e inacessível. Acessar uma graduação representa uma oportunidade de mudança de vida, não só do indivíduo, como da família ou até mesmo da comunidade. Por isso, a escolha do curso é um tema sensível. Nem todos estão matriculados na graduação que desejavam fazer, muitas vezes os discentes optam pela que foi possível. Vários elementos contam na hora de fazer essa opção, seja por fatores objetivos, como por exemplo, a nota final do ENEM, a distância ou localidade do *campus*, a disponibilidade de um transporte, gratuidade, entre outros. Ou por fatores subjetivos, como inseguranças,

discriminações, autoeliminação, aspectos daquilo que ajudam a compor o que o Bourdieu denominou de “causalidade do provável”.

Além disso, é interessante notar que a opinião dos discentes muda quando perguntamos sobre suas leituras de prestígio a respeito da graduação que fazem. Para alunos, principalmente das licenciaturas e de cursos técnicos, essas são ocupações de grande importância social, mas que são pouco valorizadas e mal remuneradas. Para outros, como os estudantes de Agronomia e de Engenharia Sanitária e Ambiental, os profissionais dessa área, por carregarem consigo o “engenheiro”, podem ter títulos que são socialmente reconhecidos, porém, não há a mesma “valorização” quando relacionados a oportunidades de emprego e remuneração. O mercado se mostra para eles com poucos empregos e baixos salários se comparados a outras engenharias. Por fim, alunos de Medicina e Medicina Veterinária vêm que suas funções são altamente prestigiadas, pois são bem remunerados, são socialmente reconhecidos e dispõem de várias “oportunidades” no mercado de trabalho.

As falas entre todos eles não são consensuais, mas, de modo geral, a “valorização” é comumente associada a oportunidades de emprego e ao valor da remuneração. Estudantes que projetam pouca/má remuneração para suas futuras ocupações tenderam a associar isso com pouco prestígio. Outros discentes, contudo, percebem que a profissão carrega consigo, além da renda, “poder” e “reconhecimento”.

Muitos são de origem humilde, seus pais possuem baixa ou nenhuma escolaridade. Isso faz de muitos de nossos entrevistados os primeiros da família a frequentarem uma universidade. E a pouca tradição universitária da família não os prepara para os desafios que os aguardam. A Universidade se demonstra um ambiente, muitas vezes, hostil. A permanência apresenta um duplo desafio, tanto no caráter simbólico, quanto material. Para garantir a continuidade, esses discentes precisam se valer de estratégias e redes de apoio (financeira ou afetiva), da família, de amigos ou de colegas da faculdade.

Entretanto, nem mesmo as estratégias mais elaboradas são capazes de driblar as inseguranças – alimentar, de moradia, de transporte, lazer etc. – que envolvem a vida universitária. Somadas a essas dificuldades, muitos ainda precisam enfrentar discriminações – cor/raça, sexo, gênero, classe. Cada elemento desses pesa de uma

forma diferente para cada indivíduo e para alguns o peso é insuportável e precisam desistir da universidade e do sonho da graduação.

Por isso, com base em todos os dados analisados e nas entrevistas realizadas, podemos concluir que a UFRB funciona como uma instituição que permite a quebra no ciclo de reprodução e manutenção das desigualdades fundada no ensino superior, mas isso, com relação ao ingresso. A universidade tem utilizado as vagas destinadas às matrículas dos discentes cotistas em uma proporção maior do que a média feita entre as outras universidades da Bahia. Entretanto, a estrutura universitária – suas burocracias, os relacionamentos com docentes, servidores, as discriminações enfrentadas no espaço da instituição, as dificuldades de adaptação e as dificuldades materiais – tem sido um fator que ainda pesa contra estudantes de grupos com pouca tradição universitária e ajuda na manutenção de desigualdades.

Em resumo, podemos dizer que conseguir uma graduação de ensino superior possui três grandes obstáculos, porém, não exclusivos: a) escolarização básica (fundamentais I e II, além do ensino médio); b) Processos seletivos; e c) A continuidade ou permanência na universidade. Em nosso entendimento, apesar da ampliação da oferta da educação básica, ela ainda é muito desigual. Índices de evasão e repetência, por exemplo, além de critérios como "qualidade" mostram como a escola, principalmente a pública, é uma estrutura racializada. Para alunos egressos dessa estrutura, os quais, muitas vezes, sequer sonham com uma universidade, enfrentar um processo seletivo é uma tarefa muito penosa e, como vimos, desvantajosa. Por fim, conseguir se manter estudando quando necessidades básicas correm o risco de não serem ou não são supridas, torna-se uma tarefa homérica.

Considerando o percurso desta pesquisa, restam algumas considerações. Com relação às dificuldades de obter as informações solicitadas, mesmo com lei federal que incentiva a transparência e fornecimento de dados, as instituições continuam de difícil acesso. Bancos de dados como o do Censo do Ensino Superior e o do ENEM, por mais que sejam muito interessantes e caibam discussões como a que fizemos, ainda são incompletos.

Ao mesmo tempo em que esses dados mantêm invisíveis muitos grupos, em algumas de nossas entrevistas fomos “provocados” a ampliar nossas discussões para abarcar, justamente essas categorias. Surgiram de forma espontânea nas conversas questões como por exemplo: a invisibilização de gênero na instituição, o que remete ao desconhecimento de índices (evasão, conclusão) e a não aplicação de estratégias

específicas para essas pessoas; as fraudes no processo de reserva de vagas por cotas; as dificuldades que mulheres grávidas ou com filhos pequenos enfrentam. São assuntos relevantes e não foram abordados porque nossa pesquisa não conseguiu dar conta desses temas. São temáticas que merecem uma pesquisa apropriada, a qual deixamos como sugestão à comunidade.

Para concluir, reiteramos que conhecemos parte da estrutura da universidade e por saber que ela dispõe de capacidade tecnológica para isso, sugerimos a construção de um questionário socioeconômico próprio. A UFRB pode dispor de recursos administrativos, como a constituição de uma comissão, temporária ou permanente, para debater e construir esse questionário. Uma vez feito, ele pode ser encaminhado para que os discentes preencham durante o acesso ao sistema acadêmico. Os alunos, ou a maior parte deles, já estão habituados a acessarem o sistema acadêmico, para requerimentos, declarações, acompanhar disciplinas, portanto, os percentuais de retorno são, potencialmente, elevados. Um questionário socioeconômico próprio permite a universidade incluir questões que, tradicionalmente, não são feitas, podendo servir a pesquisadores internos e externos, ampliando o nosso conhecimento sobre a própria universidade, bem como, ajudar a gestão na avaliação e elaboração de novas estratégias político-administrativas.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno; TATSCH, Constança; CAPETTI, Pedro. Negros são maioria pela primeira vez nas universidades públicas, aponta IBGE. **O Globo**. Rio de Janeiro-RJ, 13 de novembro de 2019, Sociedade. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/negros-sao-maioria-pela-primeira-vez-nas-universidades-publicas-aponta-ibge-24077731>>. Acesso em: 27 de junho de 2020.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2009.

AMORIM, Daniela. Pela 1ª vez, negros são maioria nas universidades públicas. **Estadão**, São Paulo-SP, 13 de novembro de 2019. Educação. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pela-1-vez-negros-sao-maioria-nas-universidades-publicas-diz-ibge,70003088013>>. Acesso em: 27 de junho de 2020.

ANDIFES. **V Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em 18 de março de 2021.

ARAÚJO, J. Educação e desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil. **Revista Direitos Humanos E Democracia**, v. 2, n. 3, p. 125-157, 15 out. 2014.

AVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 809-832, Dec. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300011&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Sept. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300011>.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira** / Maria Lígia de Oliveira Barbosa. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

BATISTA, N. C. Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. **Pro-Posições**, 29(3), 41-65, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072018000300041&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 de março de 2021.

BEHERENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista Diálogo Educacional**. v. 7, n. 22, p53-66, set/dez 2007.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado / Lucídio Bianchetti, Valdemar Sguissardi. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 7. ed., 2014.

_____. **A economia das trocas simbólicas** / Pierre Bourdieu; introdução, organização e seleção Sergio Miceli. - 8 ed. - São Paulo: Perspectiva, 2015a. - (Coleção estudos; 20 / dirigida por J. Guinsburg).

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Ed.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015b. p.89-142.

_____. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2018.

BRAGA, Fernanda. Em seus 12 anos, UFRB comemora maioria negra e pobre no ensino superior. **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**, 2017. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior.>>. Acesso em: 23 de jul. de 2020.

BRASIL, 2007(a). Ministério da Educação. Portaria 147, de 02 de fev de 2007. **Complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito e Medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º do Decreto nº5.773**, de 9 de maio de 2006. Brasília, DF, fev 2007.

_____, 2007(b). **Resolução CNE/CES 02/2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16872-res-cne-ces-002-18062007&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 de outubro de 2020. Brasília, DF, fev. 2007.

_____, **Resolução CNE/CES 02/2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 03 de março de 2021. Brasília, DF, jul. 2015.

_____. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO – 2010** 3ª ed.: MTE, SPPE. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/downloads.jsf>>. Acesso em 03 de março de 2021. Brasília, DF, 2010.

_____. Decreto n. 9.235, de 15 de dez. de 2017. **O exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino**. Brasília, DF, dez 2017.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 18ª ed. Judith Butler; tradução de Renato Aguiar. - 18ª ed. - Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2019. - (Sujeito e História).

CAETANO, E.; NEVES, C. E. P. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33e, p. 251-263, 11.

CAMPOS, B. B. S. **Choqueer de monstro**: Tikal Babado e Pai Amor e os modos de sentir e perceber suas vestes em Cachoeira-BA. 2019. Dissertação. Mestrado em Comunicação - Mídias e Formatos Narrativos. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Comunicação - Mídias e Formatos Narrativos. Cachoeira, 2019.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo-SP, v. 31, n. 1, p.195-233, 2019.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques (1996). **História das universidades**. São Paulo: Editora Unesp.

COSTA, Simone de Melo; DURAES, Sarah Jane Alves; ABREU, Mauro Henrique Nogueira Guimarães de. Feminização do curso de odontologia da Universidade Estadual de Montes Claros. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 1, p. 1865-1873, June 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000700100&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000700100>.

CRUZ, P. MONTEIRO, L. **Anuários brasileiro da educação básica**. Editora Moderna, São Paulo, 2018. Disponível: https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite

CUNHA, Luiz Antônio, 1943 - **A Universidade Crítica**: O ensino superior na República Populista/ Luiz Antônio Cunha. - 3.ed. - São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A Universidade reformanda**: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior / Luiz Antônio Cunha. - 2.ed. - São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. **A universidade temporã**: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas/ Luiz Antonio Cunha. - 3. ed. [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

DINIZ, M. **Os donos do saber**: profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VERETOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 22-70, Apr. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222012000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100003>.

E-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Bacharelado em Agronomia. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDUwMw==/c1b85ea4d704f246bcced664fdaeddb6/QUdST05PTUIB>>. Acesso em: 24 de outubro de 2020.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, editora Alfa-Omega, 1975.

FERNANDES, Jorge; ALBUQUERQUE, Ângela Maria Bastos De. Políticas de ações afirmativas: legalidades e legitimidades na formação de professores. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 3, n. 2, p. 78-93, 10 jun. 2020.

FIGUEIREDO, A. Descolonização do conhecimento no século XXI. In: SANTIAGO, A. R. **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. 2. ed. Cruz das Almas/BA, 2019, cap. 05, p. 75-105.

FIGUEIREDO, Angela. **Classe média negra: trajetórias e perfis**. Salvador, EDUFBA, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19350>. Acesso em 15 de setembro de 2020.

FIGUEIRÊDO, Erik; NOGUEIRA, Lauro; SANTANA, Fernanda Leite. (2014), Igualdade de Oportunidades: Analisando o Papel das Circunstâncias no Desempenho do ENEM. **Revista Brasileira de Economia**, vol. 68, no3, p. 373-392. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbe/v68n3/0034-7140-rbe-68-03-0373.pdf>>. Acesso em 13 de março de 2021.

GAZEBOOM, H. B. G.; DE GRAAF, P.; TREIMAN, D. A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. **Social Science Research**, [S.l.], v. 21, p. 1-56, 1992.

GANZEBOOM, H. B. G.; TREIMAN, D. J. Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. **Social Science Research**, v. 25, n.3, p. 201-239, Sept. 1996.

GENNANO, R. M. (2016). Percurso revisitado o ensino de enfermagem no Brasil. **Pro-Posições**, 14(1), 13-28. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643901>

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

GUEDES, M. C. **O contingente feminino de nível universitário nos últimos trinta anos do século XX: a reversão de um quadro desigual**. XIV Encontro Nacional De Estudo Populacional. Anais. Caxambu: Abep, p. 1-17, 2004.

_____; SILVA, Nelson do Valle. **Notas sobre desigualdade racial e política no Brasil**. In: HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. Cor e estratificação social. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p. 34-59.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. - 27ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

JANNUZZI, P. M. Estratificação socioocupacional para estudos de mercado e pesquisa social no Brasil. **São Paulo em perspectiva**, 17(3-4): 247-254, 2003.

JOURDAIN, A. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos** / Anne Jourdain, Sidonie Naulin; Sob a direção de François Singly; Tradução de Francisco Morás. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. - (Coleção Sociologia: Pontos de Referência).

LIMA, Márcia. **Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras**. In: HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. Cor e estratificação social. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p. 148-158.

LIMA, Marco Antônio de Oliveira; ROBERTT, Pedro. Desigualdades sociais na Educação Superior - um estudo de caso. **Revista Contraponto**, Porto Alegre-RS, v.3, n.2, p.146-164, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 16. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

MACHADO, W. Interação social e estratificação: uma escala de status relacional para o Brasil. In: **XVII Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2015, Porto Alegre. Anais do XVII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2015.

MASSI, L.; VILLANI, A. Contribuições dos estudos de perfil dos graduandos: o caso dos cursos de licenciatura e bacharelado em Química da UNESP/Araraquara. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 1, p. 151-170, 8 ago. 2014.

MATOS, Izabella Barison, Toassi, Ramona Fernanda Ceriotti, Oliveira, Maria Conceição. Profissões e Ocupações de Saúde e o Processo de Feminização: Tendências e Implicações. **Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social** [en línea]. 2013, 13(2), 239-244[fecha de Consulta 22 de Agosto de 2020]. ISSN: 1578-8946. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53728035015>

MARQUES, E. SCALON, C. OLIVEIRA, M. A. Comparando Estruturas Sociais no Rio de Janeiro e em São Paulo, **DADOS–Revista de Ciências Sociais**, p.215-38, 2008.

MILLS, C. Wright. **A nova classe média**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 54, p. 28-40, ago. 2001.

MORAES, Reginaldo C.; SILVA, Maitá de Paulo; CASTRO, Luiza Carnicero de. **Modelos internacionais de educação superior** – Estados Unidos, Alemanha e França. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

PASTORE, J. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

PASTORE, J. e SILVA, N. V. **Mobilidade Social no Brasil**. São Paulo: Markron. 2000

PALAZZO, J.; GOMES, C. A. **Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 877-898, nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a13v17n3.pdf> acesso em junho de 2020.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Cad. CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-340, Aug. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000200327&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Sept. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200006>.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011. Disponível:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582011000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 de agosto de 2020.

Ribeiro, Darcy. (1969). **A universidade necessária**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

SALATA, André Ricardo. Uma nova abordagem empírica para a hierarquia de status no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 31, n. 92, p.1-22, out.2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092016000300503&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 21.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

SANTOS, Dyane Brito Reis. (2017). Curso de Branco: uma abordagem sobre acesso e permanência entre estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, v.12, n.23, p.31-50, 2017.

SANTOS, J. A. F. **Estrutura de Posições de Classe no Brasil: Mapeando, Mudanças e Efeito na Renda**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Ed. UFMG/IUPERJ, 2002.

_____. Uma classificação socioeconômica para o Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.20, n.58, p.27-45, 2005.

SANTOS, J. M. C. T.; SILVA, M. K.; MELO, S. F. Adesão da UERN ao Enem e a democratização do acesso ao ensino superior. **Holos**, Natal, v. 3, n. 33, p. 16-31, 2017.

SCALON, M. C. Mapeando Estratos: Critérios para Escolha de uma Classificação. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v.41, n.2. 1998.

SELZ, M. O raciocínio estatístico em sociologia. In: PAUGAM, Serge (Coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVA, Matheus Faleiro; PRATES, Antônio Augusto Pereira. Status Socioeconômico das ocupações, prestígio ocupacional e formação universitária no Brasil, a partir da PNAD 2007. **Congresso Brasileiro de Sociologia de 2015**, Porto Alegre (RS), 2015. Disponível em: <<http://automacaodeeventos.com.br/sociologia/sis/inscricao/resumos/0001/R1967-1.PDF>>. Acesso em 03 de março de 2021.

SILVA, S. A. **Travessias improváveis**: permanência de estudantes das camadas populares no curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2018.

SILVEIRA, F. L.; BARBOSA, M. C. B.; SILVA, R. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 1101, mar. 2015.

SIMÕES, Mariana Andrea da Silva Casali. **A avaliação da extensão universitária nas Universidades Federais da Bahia**, Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga, 2016.

SOUSA, Camila Farias Martins de. **REUNI - proposta de expansão universitária do governo Lula (2008-2012)**: A democratização do acesso em questão. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB. Conselho Acadêmico. CONAC. **Resolução nº 003/2017**. Dispõe sobre a renomeação do calendário Acadêmico da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia 2016.2 para 2017.1 e aprovação do Calendário Acadêmico de Graduação para 2017.1 e 2017.2 da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/20170216145938_132127.PDF>. Acesso em 19 de março de 2021.

_____. Conselho Universitário. CONSUNI. **Resolução nº 005/2009**. Dispõe sobre as normas para o Processo Seletivo para Ingresso nos cursos de graduação da UFRB com adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Disponível em: <https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-05-09-consuni.pdf>. Acesso em: 21/07/2020.

_____. Conselho Universitário. CONSUNI. **Resolução no 006/2009**. Dispõe sobre a alteração no texto da Resolução 005/2009 em seu artigo 3o. 2009b. Disponível

em:<https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronofoms/uploads/documento/resolucao-06-09-consuni.pdf>. Acesso em: 21/07/2020.

_____. Conselho Universitário. CONSUNI. **Resolução nº 005/2012**. Dispõe sobre as normas para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em:<https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronofoms/uploads/documento/resolucao-05-12-consuni.pdf>. Acesso em: 21/07/2020.

_____. Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis. PROPAE. **Perfil do estudante da graduação da UFRB**. Cruz das Almas - BA, 2017.

_____. **Projeto pedagógico curso de Agronomia**. Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/CURSOS_DE_GRADUA%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O/Agronomia/PPC_Agronomia.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2010. Cruz das Almas, Bahia, junho de 2009.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “Profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

VINUTO, Juliana. A amostragem de bola de neve em pesquisa qualitativa: um debate aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 91).

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. GERTH, H.H.; MILLS, Wright Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

ANEXO A

Roteiro para entrevistas

Apresentação da pesquisa, objetivos e confidencialidade das respostas.

Bloco I – Vida anterior à universidade;

- 1) Gostaria que você começasse falando sobre sua família, como você a entende?
- 2) O que você teria a dizer sobre o bairro que cresceu e sobre os amigos?
- 3) Como foi seu período/formação escolar?

Bloco II – Processo de escolha e seleção do curso

- 4) Como se deu o processo de escolha do curso e da universidade?
- 5) Quais as maiores dificuldades que você sentiu durante o processo seletivo?
- 6) Você se sentiu impossibilitado de concorrer a algum curso?

Bloco III – A vivência dentro da Universidade

- 7) O que é Universidade/UFRB pra você?
- 8) Como tem sido sua vivência na universidade? Quais desafios você tem enfrentado para tentar concluir o curso? Quais aspectos positivos?
- 9) Você percebe na universidade diferenças entre centros? E entre cursos?
- 10) E dentro do CAHL, existem diferenças entre os cursos?
- 11) Como é o relacionamento com o corpo docente?
- 12) Você sabe de alguém que já desistiu do curso? O que você acha sobre isso?
- 13) E o que mudou em relação à sua vida anterior? Qual sua expectativa após formado?

Bloco IV – Desigualdades socioeconômicas, de raça e de gênero entre os cursos.

- 14) Como é a proporcionalidade entre homens e mulheres no seu curso? Você acha que isso se relaciona de alguma forma com o perfil do curso/centro?
- 15) Como é a divisão étnica no seu curso? Você acha que isso se relaciona de alguma forma com o perfil do curso/centro?
- 16) Como você percebe a diferença socioeconômica no seu curso? Você acha que isso se relaciona de alguma forma com o perfil do curso/centro?
- 17) Em seu ponto de vista, existe algum tipo de distinção entre cursos, ou centros, baseados em algum tipo desses critérios?

Conclusão

- 18) Pensando em seu curso e projetando à sua futura profissão, você acha que seu curso é um curso valorizado socialmente? Que é um curso de prestígio?
- 19) Existe algo que você queira acrescentar nessa entrevista? (Um comentário sobre o tema, uma crítica ao questionário.)

ANEXO B

Médias ENEM

Médias do ENEM por Cor/Raça no Brasil - 2014 a 2018

Ano	Cor/Raça	Média	Desvio padrão	Mediana
2018	Branca	551,17	91,19	544,02
	Preta	509,18	75,30	503,16
	Parda	512,23	80,25	503,70
2017	Branca	536,75	85,92	531,66
	Preta	500,34	73,61	498,94
	Parda	502,15	77,77	498,74
2016	Branca	529,54	80,81	518,52
	Preta	498,28	65,80	492,56
	Parda	499,48	69,96	491,64
2015	Branca	522,86	84,78	515,48
	Preta	491,91	70,40	489,32
	Parda	493,78	74,28	489,44
2014	Branca	512,17	92,16	509,68
	Preta	477,72	80,87	478,26
	Parda	477,34	83,98	476,18

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

Médias do ENEM por Classe no Brasil - 2014 a 2018

Ano	Classe ABEP	Média	Desvio padrão	Mediana
2018	A	641,09	88,30	654,16
	B1	608,72	92,03	615,08
	B2	575,09	89,61	573,58
	C1	543,44	82,07	539,92
	C2	523,06	75,89	519,08
	D-E	492,27	68,38	486,92
2017	A	623,38	84,16	632,7
	B1	592,17	86,85	596,94
	B2	560,29	84,44	559,42
	C1	531,00	77,61	529,32
	C2	512,73	72,46	511,98
	D-E	484,17	68,54	484,7
2016	A	620,31	87,25	628,06
	B1	584,69	87,77	585,14
	B2	551,72	81,88	545,18
	C1	524,70	72,23	517,98
	C2	508,56	65,75	503,22
	D-E	483,33	59,28	479,72
2015	A	609,85	91,86	617,70
	B1	575,12	90,79	575,76

	B2	543,13	84,65	538,90
	C1	517,22	75,96	513,90
	C2	501,55	70,40	500,04
	D-E	477,49	64,74	477,46
2014	A	610,40	92,64	620,28
	B1	563,84	95,93	567,58
	B2	516,05	88,12	515,92
	C1	488,03	80,96	489,44
	C2	470,74	77,30	472,54
	D-E	452,95	75,41	454,08

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

Médias do ENEM por Sexo no Brasil - 2014 a 2018

Ano	Sexo	Média	Desvio padrão	Mediana
2018	F	522,70	84,59	512,14
	M	530,06	88,04	523,28
2017	F	511,57	80,20	505,60
	M	517,79	84,76	514,90
2016	F	506,95	73,07	496,46
	M	514,18	77,69	506,00
2015	F	502,10	76,83	495,44
	M	507,70	82,74	502,64
2014	F	487,60	86,18	485,16
	M	495,05	91,59	493,74

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

Médias do ENEM por tipo de escola no Brasil - 2014 a 2018

Ano	Tipo de escola	Média	Desvio padrão	Mediana
2018	Pública	487,46	70,68	482,1
	Privada	587,21	89,31	588,24
2017	Pública	482,62	73,88	481,40
	Privada	572,81	84,20	571,80
2016	Pública	483,54	63,96	477,92
	Privada	568,20	84,22	563,74
2015	Pública	477,16	67,41	474,16
	Privada	560,37	86,47	560,37
2014	Pública	483,54	79,75	484,42
	Privada	565,21	93,84	567,96

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

Médias do ENEM por Cor/raça e sexo no Brasil - 2014 a 2018

Ano	Cor/Raça	Sexo	Média	Desvio padrão	Mediana
2018	Branca	F	548,83	90,71	539,96
		M	554,31	91,73	549,42

		Total	551,17	91,19	544,02	
	Preta	F	506,54	73,23	499,58	
		M	512,54	77,72	508,06	
		Total	509,18	75,30	503,16	
	Parda	F	508,73	77,77	499,38	
		M	517,26	83,41	510,58	
		Total	512,23	80,25	503,7	
2017	Branca	F	534,69	84,67	527,88	
		M	539,42	87,44	536,76	
		Total	536,75	85,92	531,66	
	Preta	F	498,21	71,20	496,02	
		M	502,93	76,37	502,76	
		Total	500,34	73,61	498,94	
	Parda	F	499,20	75,04	495,20	
		M	506,31	81,27	504,44	
		Total	502,15	77,77	498,74	
	2016	Branca	F	526,72	79,62	514,12
			M	533,01	82,12	524,30
			Total	529,54	80,81	518,52
Preta		F	495,67	63,43	489,54	
		M	501,26	68,28	496,32	
		Total	498,28	65,80	492,56	
Parda		F	496,08	66,96	488,10	
		M	504,02	73,53	497,24	
		Total	499,48	69,96	491,64	
2015		Branca	F	520,71	82,79	512,20
			M	525,47	87,06	519,90
			Total	522,86	84,78	515,48
	Preta	F	490,18	67,39	487,44	
		M	493,88	73,62	491,80	
		Total	491,91	70,40	489,32	
	Parda	F	491,21	70,99	486,84	
		M	497,22	78,33	493,56	
		Total	493,78	74,28	489,44	
	2014	Branca	F	509,30	90,30	506,08
			M	515,56	94,21	514,44
			Total	512,17	92,16	509,68
Preta		F	475,06	78,19	475,44	
		M	480,73	83,68	481,88	
		Total	477,72	80,87	478,26	
Parda		F	474,20	80,97	473,08	
		M	481,60	87,70	480,86	
		Total	477,34	83,98	476,18	

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados – ENEM, obtidos junto ao INEP.

ANEXO C

Censo do Ensino Superior

Ingressantes por cotas na Bahia e na UFRB (%)

	Ingressantes				Cotistas por sexo			
	Ano	Oferta	Cotas	%	F	%	M	%
2018	Bahia	23204	7923	34,14%	4417	55,75%	3506	44,25%
	Ufrb	2380	1055	44,33%	617	58,48%	438	41,52%
2017	Bahia	23754	9230	38,86%	5163	55,94%	4067	44,06%
	Ufrb	2796	1271	45,46%	736	57,91%	535	42,09%
2016	Bahia	20013	8405	42,00%	4584	54,54%	3821	45,46%
	Ufrb	1456	671	46,09%	379	56,48%	292	43,52%
2015	Bahia	25631	7873	30,72%	4351	55,26%	3522	44,74%
	Ufrb	2691	1350	50,17%	764	56,59%	586	43,41%
2014	Bahia	22104	9050	40,94%	5054	55,85%	3996	44,15%
	Ufrb	2888	1068	36,98%	587	54,96%	481	45,04%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Estudantes por cor/raça nas IES

	Cor/raça	BAHIA	UFRB
2014	Branca	7,88%	12,87%
	Negra	90,91%	85,83%
2015	Branca	11,38%	14,00%
	Negra	87,10%	84,23%
2016	Branca	11,21%	13,03%
	Negra	86,76%	85,49%
2017	Branca	11,97%	13,36%
	Negra	86,41%	85,17%
2018	Branca	13,17%	13,11%
	Negra	84,91%	86,89%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Estudante nas IES por tipo de escola e cor/raça

		2014		2015		2016		2017		2018	
		Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra
BAHIA	Pública	4,40%	77,67%	6,58%	74,31%	5,60%	70,99%	5,92%	71,87%	6,64%	68,74%
	Privada	3,46%	13,68%	4,93%	13,89%	5,83%	17,45%	6,23%	15,90%	6,78%	17,72%
UFRB	Pública	7,98%	73,69%	8,29%	70,73%	1,79%	42,47%	4,03%	51,24%	5,29%	59,72%
	Privada	5,05%	13,28%	5,96%	15,02%	11,43%	44,30%	9,53%	35,20%	7,82%	27,17%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Estudante nas IES por ordem de prestígio e cor/raça

Prestígio		2014		2015		2016		2017		2018	
		Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra
Bahia	Alto	1,69%	20,95%	2,37%	18,05%	2,43%	17,85%	2,70%	17,91%	3,20%	18,03%
	Médio	0,64%	6,95%	1,26%	8,02%	1,36%	8,73%	1,46%	9,42%	1,55%	9,28%
	Baixo	5,44%	63,46%	7,85%	61,83%	7,52%	61,69%	8,01%	60,51%	8,68%	59,25%
UFRB	Alto	1,28%	7,54%	1,57%	8,55%	1,64%	8,98%	1,65%	8,57%	1,77%	9,25%
	Médio	4,01%	22,14%	4,94%	22,38%	4,25%	20,99%	4,45%	21,17%	4,17%	20,70%
	Baixo	7,74%	57,28%	7,74%	54,83%	7,34%	56,81%	7,45%	56,70%	7,15%	56,87%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Estudantes por sexo nas IES

	SEXO	BAHIA	UFRB
2014	F	60,28%	59,17%
	M	39,72%	40,83%
2015	F	59,22%	59,63%
	M	40,78%	40,37%
2016	F	58,68%	59,44%
	M	41,32%	40,56%
2017	F	57,37%	58,99%
	M	42,63%	41,01%
2018	F	57,28%	59,22%
	M	42,72%	40,78%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Estudante nas IES por tipo de escola e sexo

		2014		2015		2016		2017		2018	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Bahia	Pública	41,13%	24,28%	41,48%	26,09%	37,75%	24,69%	36,77%	25,89%	36,94%	25,99%
	Privada	18,18%	14,63%	17,38%	14,33%	20,74%	16,45%	20,47%	16,58%	20,22%	16,59%
UFRB	Pública	45,53%	30,24%	46,98%	30,33%	43,76%	28,88%	34,68%	23,80%	33,96%	22,64%
	Privada	13,64%	10,59%	12,65%	10,05%	15,68%	11,68%	24,31%	17,20%	25,26%	18,14%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Estudante nas IES por ordem de prestígio e Sexo

		2014		2015		2016		2017		2018	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Bahia	Alto	10,19%	9,82%	10,56%	10,20%	10,96%	10,49%	11,39%	10,91%	11,49%	10,99%
	Médio	3,23%	3,12%	3,85%	3,73%	4,16%	4,12%	4,65%	4,57%	4,96%	4,67%
	Baixo	40,98%	25,37%	40,97%	25,96%	41,64%	26,25%	41,32%	27,14%	40,83%	27,05%
UFRB	Alto	7,84%	4,29%	7,41%	4,02%	7,21%	4,11%	6,83%	4,13%	6,73%	4,74%

Médio	7,23%	9,59%	8,40%	10,35%	8,24%	10,25%	9,38%	10,97%	9,81%	11,19%
Baixo	44,11%	26,95%	43,82%	26,00%	43,99%	26,21%	43,12%	25,91%	42,63%	24,82%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Relação de concluintes entre Bahia e UFRB

Número de Concluintes por tipo de escola e cor/raça na Bahia e UFRB em relação ao número total de alunos (%)

		2014		2015		2016		2017		2018	
		Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra
Bahia	Pública	0,60%	5,90%	0,37%	4,28%	0,28%	5,17%	0,27%	4,92%	0,50%	5,39%
	Privada	0,32%	0,90%	0,24%	0,62%	0,15%	0,59%	0,19%	0,76%	0,32%	0,98%
UFRB	Pública	0,36%	2,53%	0,19%	1,61%	0,03%	0,53%	0,06%	0,90%	0,32%	3,01%
	Privada	0,32%	1,36%	0,34%	1,04%	0,27%	1,01%	0,24%	0,82%	0,60%	1,82%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Número de Concluintes por tipo de escola e sexo na Bahia e UFRB em relação ao número total de alunos (%)

		2014		2015		2016		2017		2018	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Bahia	Pública	5,73%	2,27%	4,81%	2,01%	4,96%	1,91%	3,81%	1,92%	4,29%	2,00%
	Privada	2,02%	1,23%	1,83%	1,12%	2,02%	1,17%	2,33%	1,56%	2,08%	1,33%
UFRB	Pública	4,06%	1,78%	3,48%	1,86%	0,32%	0,32%	0,73%	0,44%	3,15%	1,74%
	Privada	1,83%	0,83%	1,88%	0,93%	2,45%	4,40%	3,12%	1,60%	3,45%	1,78%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Relação de desistentes entre Bahia e UFRB

Número de desistentes por tipo de escola e cor/raça na Bahia e UFRB em relação ao número total de alunos (%)

		2014		2015		2016		2017		2018	
		Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra
Bahia	Pública	0,55%	7,09%	0,92%	7,84%	0,56%	4,57%	0,70%	6,09%	0,95%	6,73%
	Privada	0,59%	1,95%	0,84%	2,09%	0,53%	1,22%	0,76%	2,02%	0,77%	1,99%
UFRB	Pública	1,08%	9,11%	1,04%	8,17%	0,32%	3,43%	0,71%	9,00%	1,01%	10,24%
	Privada	1,24%	2,17%	0,53%	1,74%	0,53%	1,47%	2,11%	8,15%	1,63%	5,53%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Número de desistentes por tipo de escola e sexo na Bahia e UFRB em relação ao número total de alunos (%)

		2014		2015		2016		2017		2018	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Bahia	Pública	3,98%	3,24%	3,62%	3,38%	2,34%	2,14%	2,99%	2,80%	3,22%	3,09%
	Privada	1,58%	1,45%	1,60%	1,71%	1,11%	1,03%	1,52%	1,48%	1,56%	1,53%
UFRB	Pública	6,29%	5,99%	3,72%	3,52%	1,63%	1,04%	3,71%	3,20%	4,95%	4,61%
	Privada	2,14%	2,46%	0,97%	0,92%	0,78%	0,68%	5,76%	5,07%	4,28%	4,12%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Concluintes por ordem de prestígio

Número de concluintes da UFRB por ordem de prestígio e cor/raça em relação ao número total de alunos (%)

UFRB	2014		2015		2016		2017		2018	
	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra
ALTO	0,00%	2,63%	1,33%	2,00%	0,00%	10,19%	2,41%	19,88%	1,97%	6,69%
MÉDIO	7,89%	54,39%	14,67%	64,00%	12,96%	48,15%	10,24%	48,19%	9,84%	45,28%
BAIXO	7,02%	28,07%	0,67%	17,33%	3,70%	25,00%	2,41%	16,87%	4,13%	32,09%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Número de concluintes da UFRB por ordem de prestígio e sexo em relação ao número total de alunos (%)

UFRB	2014		2015		2016		2017		2018	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
ALTO	14,63%	4,98%	9,83%	5,54%	8,09%	4,36%	8,95%	6,39%	9,18%	4,72%
MÉDIO	7,32%	2,97%	9,83%	6,89%	5,13%	7,06%	8,66%	7,39%	15,47%	11,63%
BAIXO	47,40%	22,69%	46,10%	21,81%	49,81%	25,55%	47,73%	20,88%	40,56%	18,44%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Número de concluintes da UFRB por ordem de prestígio e tipo de escola em relação ao número total de alunos (%)

UFRB	2014		2015		2016		2017		2018	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
ALTO	9,97%	9,65%	8,59%	6,78%	1,28%	11,17%	1,42%	13,92%	4,28%	9,62%
MÉDIO	6,68%	3,61%	8,36%	8,36%	3,21%	8,99%	8,81%	7,24%	14,07%	13,02%
BAIXO	52,07%	18,03%	48,59%	19,32%	3,98%	71,37%	9,66%	58,95%	29,98%	29,02%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Desistentes UFRB por ordem de prestígio

Número de desistentes da UFRB por ordem de prestígio e cor/raça em relação ao número total de alunos (%)

UFRB	2014		2015		2016		2017		2018	
	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra

ALTO	2,36%	12,68%	1,29%	6,84%	1,49%	9,23%	1,28%	5,55%	1,29%	6,95%
MÉDIO	4,13%	17,99%	4,62%	24,95%	4,76%	28,27%	4,39%	20,48%	4,98%	23,20%
BAIXO	10,62%	52,21%	7,76%	54,53%	8,33%	47,92%	8,41%	59,90%	8,06%	55,51%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Número de desistentes da UFRB por ordem de prestígio e sexo em relação ao número total de alunos (%)

UFRB	2014		2015		2016		2017		2018	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
ALTO	6,14%	5,61%	5,14%	3,53%	6,51%	4,42%	4,34%	3,11%	4,78%	3,20%
MÉDIO	7,21%	13,83%	10,89%	15,93%	16,05%	14,19%	9,99%	12,54%	9,22%	15,92%
BAIXO	36,57%	30,65%	35,28%	29,23%	35,81%	23,02%	39,07%	30,96%	37,41%	29,47%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.

Número de desistentes da UFRB por ordem de prestígio e tipo de escola em relação ao número total de alunos (%)

UFRB	2014		2015		2016		2017		2018	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
ALTO	7,31%	4,43%	6,85%	1,81%	6,74%	4,19%	2,59%	4,85%	3,89%	4,09%
MÉDIO	12,55%	8,49%	19,46%	7,36%	19,53%	10,70%	10,04%	12,49%	13,26%	11,88%
BAIXO	52,91%	14,31%	53,02%	11,49%	38,37%	20,47%	26,34%	43,69%	36,08%	30,80%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados - Censo do Ensino superior, obtidos junto ao INEP.